

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра педагогики и психологии детства

**Формирование познавательно-исследовательской деятельности
дошкольников с особыми возможностями здоровья**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите:
Зав. кафедрой Е. В. Коротаева

Исполнитель:
Зорина Наталья Алексеевна,
обучающийся БД - 41 zuA группы

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Бывшева Марина Валерьевна,
канд. пед. наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	7
1.1. Актуальные проблемы образования детей с особыми возможностями здоровья.....	7
1.2. Особенности познавательно-исследовательской деятельности детей с особыми возможностями здоровья.....	13
1.3. Анализ нормативно-правовых документов и образовательных программ в контексте формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с особыми возможностями здоровья	20
1.4. Содержание и формы психолого-педагогической работы по формированию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с особыми возможностями здоровья	26
ГЛАВА 2. ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	34
2.1. Изучение познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с особыми возможностями здоровья на подготовительном этапе эмпирического исследования	34
2.2. Комплекс занятий по формированию познавательно- исследовательской деятельности дошкольников с особыми возможностями здоровья.....	51
2.3. Итоги работы по теме исследования.....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	78

ПРИЛОЖЕНИЕ 3	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	80
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	85

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в Законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г. отмечено, что сегодня уделяется целенаправленное внимание формированию личности, «обладающей познавательной активностью, исследовательскими умениями, что обеспечивает успешную ее адаптацию и социализацию в современном социокультурном пространстве» [37]. Этот социальный заказ сформулирован и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), где записано, что «одна из ведущих задач – развитие познавательно-исследовательской деятельности дошкольников» [36].

Формирование познавательно-исследовательской деятельности имеет большое значение для интеллектуального и речевого развития ребенка дошкольного возраста: формирование исследовательских умений «положительно влияет на развитие познавательной активности ребенка, на овладение чтением, письмом, счетом, т.е. подготовку к обучению в школе» [26, с. 4].

Вопросы становления познавательно-исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста является предметом изучения в работах отечественных психологов и педагогов (Н.И. Буковцева, О.В. Дыбина, Т.А. Короткова, Н.Н. Поддьяков, Л.Н. Прохорова, А.И. Савенков и др.). В исследованиях этих авторов подчеркнуто, что работа по формированию познавательно-исследовательской деятельности занимает одно из самых важных мест в общей системе работы по познавательному, интеллектуальному и развитию речи детей дошкольного возраста.

Вместе с тем в исследованиях Н.И. Буковцевой [4], О.В. Дыбиной [10], Т.А. Коротковой [18] и др. фиксируется недостаточный уровень сформированности умений познавательно-исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста на фоне повышения требований к когнитивному

развитию, прежде всего из-за недостаточного внимания и формального отношения к указанной проблеме в практике дошкольного образования.

В дошкольном возрасте проблема формирования познавательно-исследовательской деятельности усугубляется тем, что в настоящее время растет число детей с особыми возможностями здоровья (далее ОВЗ), у которых в большинстве случаев имеются нарушения как эмоциональной сферы, так и познавательной деятельности. При этом известно, что ранняя педагогическая помощь может способствовать положительной динамике в развитии дошкольников в ОВЗ. Наиболее многочисленную и перспективную группу детей с ОВЗ с точки зрения благополучного формирования познавательно-исследовательской деятельности в дошкольном возрасте составляют дети с тяжелыми нарушениями речи (далее ТНР), поэтому в рамках данной квалификационной работы выполнено исследование формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ТНР.

Особенности обучения и воспитания детей ТНР рассмотрены в работах Т.Д. Барменковой, Г.А. Волковой, Е.А. Екажановой, Л.Н. Ефименковой, А.И. Пайгусова, Т.Б. Филичевой и др. Эти авторы отмечают, что у дошкольников с ТНР имеются вполне нормальное развитие мышления, памяти, внимания, а вот нарушения всех сторон речи у этих детей требуют специально организованной коррекционно-развивающей работы со стороны педагогов дошкольной организации.

Несмотря на достаточно большое количество работ, посвященных познавательному и речевому развитию детей дошкольного возраста, проблема психолого-педагогической работы по формированию познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста с ОВЗ в целом и детей с ТНР в частности, еще недостаточно разработана.

Объект исследования – познавательно-исследовательская деятельность детей с ОВЗ.

Предмет исследования – комплекс занятий по формированию

познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с особыми возможностями здоровья (на примере детей с ТНР).

Цель исследования – теоретически обосновать и проверить в опытно-поисковой работе эффективность комплекса занятий по формированию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с особыми возможностями здоровья (на примере детей с ТНР).

Задачи исследования.

1. Проанализировать литературу и сформировать понятие о познавательно-исследовательской деятельности.

2. Выделить и охарактеризовать особенности познавательно-исследовательской деятельности детей с ОВЗ (на примере детей с ТНР).

3. Провести диагностическое изучение уровня сформированности познавательно-исследовательской деятельности у дошкольников с ТНР.

4. Разработать и апробировать комплекс занятий по формированию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ТНР.

Для решения поставленных задач использовались две группы **методов исследования**: теоретические методы – анализ нормативных документов, психолого-педагогической и методической литературы, сравнение, обобщение; эмпирические методы – опросы и тестирование детей, методы математической и графической обработки результатов.

База опытно-поисковой работы: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – « Детский сад «Малышок» городской округ Рефтинский. В исследовании приняли участие 10 детей старшей группы с ТНР (общее недоразвитие речи III уровня).

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

1. 1. Актуальные проблемы образования детей с особыми возможностями здоровья

В педагогике и психологии «дети с особыми возможностями здоровья» – это «дети, имеющие функциональные нарушения и ограничения и из-за этого не способные к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития» [11, с. 6].

В работе А.И. Пайгузова отмечено, что различают следующие категории детей с ОВЗ, то есть с нарушениями в развитии:

1. Дети с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие).
2. Дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие).
3. Дети с нарушениями речи.
4. Дети с нарушениями интеллекта (умственно отсталые).
5. Дети с задержкой психического развития.
6. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ДЦП).
7. Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы.
8. Дети с множественными нарушениями (сочетание 2-х или 3-х нарушений) [24].

На современном этапе развития общества ведутся активные разработки, позволяющие обновить содержание и формы образования детей с ОВЗ с учетом всей глубины проблемы.

Главная проблема детей с ОВЗ, по мнению Н.И. Буковцевой, заключается «в нарушении процесса социализации из-за ограничений их связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, общения с

природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования» [4, с. 25]. Эта проблема является следствием нарушенного физического и психического здоровья ребёнка. Многочисленные трудности могут иметь как биологическую, психическую, социальную природу, так и комплексный характер, проявляться в разной степени выраженности. Их преодолению способствуют процессы реабилитации и социального воспитания.

Еще одна важная проблема детей с особыми возможностями здоровья – это неравенство возможностей. Ребенок с ОВЗ может быть также способен и талантлив, как и его сверстник, не имеющий проблем со здоровьем, однако, как указывает Л.М. Шипицына, «обнаружить свои дарования, развить их, приносить с их помощью пользу обществу ему мешает неравенство возможностей» [39, с. 56]. На современном этапе специальные школы и интернаты, где обучаются и воспитываются дети с ОВЗ, признаются сегрегационными, что носит дискриминационный характер и выражает «навешивание социального ярлыка» [39]. Общество, воодушевлённое идеями о безбарьерном мире для инвалидов, об интеграции детей с проблемами в общеобразовательные учреждения, выступает за сокращение числа специальных школ и перевод значительного числа детей с ОВЗ в общеобразовательную среду, открытие групп и классов для детей с ОВЗ.

Проблема образования детей с ОВЗ, на которую указывают Е.А. Екжанова и Е.В. Резникова, состоит и в том, что им нужна постоянная «целенаправленная педагогическая поддержка для раскрытия их реабилитационного потенциала в различных видах и формах деятельности. Социализация детей с ОВЗ достигается путем проведения индивидуальной программы социально-педагогической реабилитации и подготовки окружающих (детей, взрослых) к принятию этой категории детей» [11, с. 31].

В целом, проблемы образования детей с особыми возможностями здоровья (дети с ОВЗ) возникают из-за тех нарушений, которые имеются в их личностном развитии и социализации.

Рассмотрим, какова специфика включения детей с ОВЗ в образовательный процесс и те проблемы, которые при этом возникают.

По мнению А.И. Пайгузова, интеграция и инклюзия «проблемных» детей в общеобразовательные организации – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование [24].

Термины «интегрированное обучение» и «инклюзивное обучение» часто используются как синонимы. Сходство этих терминов в том, что они относятся к образованию (обучению) детей с ограниченными возможностями (детей-инвалидов). Вместе с тем имеются и различия в данных понятиях.

Интегрированное обучение – это такое обучение, при котором «происходит комплексное обучение детей-инвалидов в аккредитированных государством общеобразовательных организациях (то есть акцент делается на посещаемости)» [20]. Это форма альтернативного обучения. Ее базовыми принципами являются: обязательная коррекционная помощь каждому ребенку, наличие положительной системы отношений со стороны социума и др. По мнению Л.М. Шипицыной, «интеграция особых детей в образовательную организацию для нормально развивающихся сверстников должна происходить с учётом уровня развития каждого ребенка и обеспечения реальности выбора полезной и возможной для него модели интеграции (комбинированной, частичной, временной или полной)» [39, с. 6]. Интегрированное образование предполагает создание коррекционных классов в массовых школах и групп в детских садах. В данных группах реализуется индивидуальный подход. С другой стороны, выделение «особых» групп часто ведет к исключению «особых» детей из социальной жизни детского сада/школы, создает определенные барьеры в общении и взаимодействии детей. Поэтому от идеи интеграции стали переходить к идее инклюзии – совместному обучению и воспитанию детей разными

стартовыми возможностями.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – «закрываю, включаю») образование – «термин, используемый для описания процесса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных (массовых) организациях» [14, с. 24]. В основу этого образования положена идеология, которая «исключает любую дискриминацию детей, но создает особые условия для детей с ОВЗ, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями» [14, с. 15]. Основной целью является «создание в образовательной организации оптимальных психолого-педагогических условий для усвоения детьми с ОВЗ общеобразовательных, специальных программ в соответствии с государственными образовательными стандартами, максимальное сглаживание нарушенных процессов и функций, формирование у всех участников образовательных отношений адекватного отношения к проблемам детей с ОВЗ и их успешная социализация» [11, с. 32]. Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведется тем способом, который наиболее подходит этому ребенку. Это гибкая система, которая учитывает потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности той или иной социальной группе [14, с. 21]. Система обучения подстраивается под ребенка, а не ребенок под систему.

Важным условием инклюзивного образования является ориентир не только на обучение и воспитание ребенка, а на сопровождение семьи – родителей как полноправных субъектов образовательных отношений. Каждый ребенок и его семья требуют индивидуального подхода. Вызванные «первичным нарушением вторичные отклонения в психическом развитии могут быть в значительной степени предупреждены и преодолены посредством специально организованного обучения» [24, с. 41].

На современном этапе развития инклюзивного дошкольного образования остается актуальным вопрос о создании системной модели

совместного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной среде нормально развивающихся сверстников. Российская модель инклюзии базируется на позициях Л.С. Выготского, который определяет личность и среду как целостность, указывая при этом, что «социальная среда имеет первостепенное значение для психического развития ребенка с ОВЗ» [7, с. 39].

Опытно-экспериментальные исследования, проведенные специалистами РАО «Институт коррекционной педагогики» показали, что «наиболее адекватными условиями для проведения целенаправленной работы по интеграции детей с ОВЗ располагают комбинированные образовательные учреждения, в состав которых входят обычные и специальные дошкольные группы. В этих условиях становится возможным эффективно осуществлять интеграцию всех детей, учитывая при этом уровень развития и образовательные возможности каждого ребенка» [11, с. 124]. Именно на базе комбинированного ДОО Е.Н. Командин [17] предлагает осуществлять функционирование моделей интегрированного обучения дошкольников с ОВЗ. Предлагается два варианта. Согласно первому варианту, в обычной группе детского сада могут воспитываться и обучаться 1-2 ребенка с ОВЗ, но достигшие к моменту поступления в группу уровня развития, близкого к возрастной норме. Второй вариант – специальные группы в детском саду, где обучаются только дети с ОВЗ. В этом случае становится возможным найти каждому ребенку полезную и возможную для него степень интеграции, выбирая **частичную** или **временную** интеграцию. При **частичной интеграции** дети с ОВЗ из специальной группы, еще не способные наравне со своими нормально развивающимися сверстниками овладевать необходимыми умениями и навыками, вливаются в обычные группы по 1-2 человека на часть дня или на отдельные занятия» [17]. Смысл такой интеграции – в расширении общения детей с ОВЗ с их нормально развивающимися сверстниками. При **временной интеграции** все воспитанники специальной группы вне зависимости от

достигнутого уровня развития объединяются со своими нормально развивающимися сверстниками. Это происходит не реже двух раз в месяц для проведения совместных мероприятий воспитательного характера. Основным смыслом временной интеграции является «создание условий для приобретения начального опыта общения с нормально развивающимися сверстниками» [17]. Е.А. Екжанова добавляет, что при этом в смешанных группах «создаются специальные условия для ранней, полноценной социальной и образовательной интеграции значительного числа детей с нарушениями в развитии» [11, с. 43].

Н.Н. Малофеев подчеркивает, что в детском саду комбинированного типа в обычных группах работают воспитатели массового детского сада, а в смешанной и специальной – дефектолог и воспитатели. При этом дефектолог специальной группы дополнительно оказывает помощь детям с отклонениями в развитии из обычной группы. Таким образом, описываемая модель комбинированного ДОО позволяет «обеспечить детей специальной помощью и дать возможность интеграции всем детям с выраженными отклонениями в развитии. При этом каждый ребенок получает «индивидуально дозированную долю интеграции», которая ему полезна и доступна на данном этапе его развития» [20]. Не менее важно, что в ДОО комбинированного типа нормально развивающиеся сверстники, с ранних лет интегрируясь с детьми с ОВЗ, постепенно осознают, что мир представляет собой единое сообщество людей, включающее и тех, кто нуждается в особой поддержке и помощи с их стороны.

Анализ опыта педагогов, работающих в ДОО, в которых осуществляется инклюзия, показал, что при инклюзивном обучении дошкольников необходимо:

- применять активные методы обучения, включая диалог, дискуссии;
- применять способы поэтапного усвоения нового материала;
- давать детям понять, что они ответственны за выполнение заданий;
- использовать объединяющие виды деятельности (совместную

деятельность), которые содействуют сплочению детского коллектива.

При инклюзивном обучении дошкольников необходимо избегать:

- излишней строгости при установлении тишины во время занятия;
- объяснения нового материала в большом объеме в один прием;
- стресса, связанного с оцениванием.

Таким образом, на сегодняшний день актуальные проблемы детей с ОВЗ, вопросы интегрированного и инклюзивного их воспитания и обучения и психолого-педагогического сопровождения в нашей стране находятся в стадии разработки. Для развития ребенка с ОВЗ, необходимо создание условий, при которых он мог бы осваивать процессы, связанные с социализацией. Это организация детской деятельности и создание специально созданной среды в дошкольной образовательной организации. Эта среда представляет собой единство всех участников образовательных отношений (детей, педагогов, специалистов, родителей), а также создание психолого-педагогической помощи, поддержки и обеспечения с целью преодоления барьеров, возникающих на пути развития детей с особыми возможностями здоровья.

1.2. Особенности познавательно-исследовательской деятельности детей с особыми возможностями здоровья

Познавательно-исследовательская деятельность – это познание окружающего мира с помощью исследования. Активность ребенка только постепенно в ходе развития, под влиянием воспитания и обучения принимает формы сознательной целенаправленной познавательной деятельности. В познавательной деятельности он «изучает не только окружающий его мир, но и самого себя, процесс, протекающий в его психике» [25, с. 134]. Здесь особенно актуальна тема мыслительной деятельности, которая отвечает за умственное развитие ребенка.

По наблюдениям Н.Н. Поддьякова, в период дошкольного детства

«островки» познавательно-исследовательской деятельности сопровождают игру, продуктивную деятельность, «вплетаясь» в них в виде ориентировочных действий, опробования возможностей любого нового материала» [26, с. 39].

Н. Н. Поддьяков считает, что познавательно-исследовательская деятельность дошкольника в естественной форме проявляется в виде так называемого детского экспериментирования с предметами и в виде вербального исследования вопросов, задаваемых взрослому (почему, зачем, как?). В дошкольном возрасте экспериментирование является ведущим, а «в первые три года – практически единственным способом познания мира, уходя своими корнями в манипулирование предметами» [26]. Н.Н. Поддьяков выделяет экспериментирование как основной вид ориентировочно-исследовательской (поисковой) деятельности. Чем разнообразнее и интенсивнее поисковая деятельность, тем больше новой информации получает ребенок, тем быстрее и полноценнее он развивается.

Познавательно-исследовательская деятельность, по мнению А.И. Савенкова, – это «особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящейся на базе исследовательского поведения» [30, с. 105]. Этот же автор выделяет следующие умения исследовательской деятельности: «видеть проблемы; вырабатывать гипотезы; наблюдать и задавать вопросы; проводить эксперименты; делать выводы» [31, с. 107].

Алгоритм действий для осуществления исследовательской деятельности дошкольников (по А.И. Савенкову) приведен в приложении 1.

Познавательно-исследовательская деятельность зарождается в раннем детстве в недрах предметно-манипулятивной деятельности, представляя собой простое, как будто «бесцельное» экспериментирование с вещами, в ходе которого дифференцируется восприятие, возникает простейшая категоризация предметов по цвету, форме, назначению, осваиваются сенсорные эталоны, простые орудийные действия» [5, с. 4].

По мнению Г.А. Урунтаевой, становление познавательно-исследовательской деятельности в значительной мере «зависит от условий жизни ребенка. Чем полнее и разнообразнее предоставляемый ему материал для исследовательской деятельности, тем более вероятным будет своевременное прохождение этапов развития восприятия, мышления, речи» [34, с. 211]. И.Э. Куликовская и Н.Н. Совгир подчеркивают, что «наличие соответствующего материала на каждом возрастном этапе создает возможность для полноценной и разнообразной познавательно-исследовательской деятельности» [19, с. 6]. Так, в возрасте 2-3 лет преобладающими должны быть объекты для исследования в реальном действии с небольшим включением образно-символического материала. В 3-4 года объекты для исследования усложняются и становятся более разнообразными, а образно-символический материал начинает занимать большее место. В 4-5 лет в дополнение к усложняющимся реальным объектам и образно-символическому материалу вводятся простейшие элементы нормативно-знакового материала. В 5-7 лет должны быть представлены все типы материалов с более сложным содержанием. Присоединяющиеся к действию образ-символ и слово «позволяют ребенку перейти от внешнего экспериментирования с вещами к вербальному исследовательскому поведению, рассуждению о возможных связях и отношениях вещей и явлений, к выводам и умозаключениям» [19, с. 19].

Значение познавательно-исследовательской деятельности для развития дошкольников трудно переоценить. По мнению Г.П. Тугушевой и А.Е. Чистяковой, к старшему дошкольному возрасту познавательно-исследовательская деятельность «вычленяется в особую деятельность ребенка со своими познавательными мотивами, осознанным намерением понять, как устроены вещи, узнать новое о мире, упорядочить свои представления о какой-либо сфере жизни» [33, с. 72]. Знания и умения, полученные в результате исследовательского поиска значительно прочнее и надёжнее для ребёнка тех сведений о мире, что получены репродуктивным

путём. Т.А. Короткова подчеркивает, что в познавательно-исследовательской деятельности дошкольник «получает возможность напрямую удовлетворить присущую ему любознательность, упорядочить свои представления о мире» [18, с. 12].

По наблюдениям А.И. Савенкова, благодаря этой деятельности, в сознании ребёнка постепенно меняется картина мира. Она становится «более адекватной и целостной, отражает объективные свойства вещей и явлений, взаимосвязи, взаимообусловленности. В результате происходит непрерывное и постоянное перестроение, переосмысление и осознание ребенком этого мира, что позволяет ему осуществлять не только воспроизводящую, но и регулирующую и рефлексирующую деятельность» [30, с. 68]. Важно и то, что исследовательские умения и навыки, полученные в детских играх и в специально организованном экспериментировании, «легко переносятся в дальнейшем во все виды деятельности» [30, с. 69].

Познавательно-исследовательская деятельность детей с ОВЗ имеет отличительные черты вследствие тех нарушений, которые имеются в их развитии. В педагогической практике наиболее часто встречаются дети с общим недоразвитием речи. Остановимся подробнее на описание особенностей познавательно-исследовательской деятельности таких детей.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это «нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом» [27, с. 4].

Т.Б. Филичева, характеризуя особенности интеллектуальной сферы детей с ОНР, отмечает, что, «обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными возрасту, дети, однако отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, что является следствием неполноценной речевой деятельности» [38, с. 59].

Дошкольники с ОНР имеют «различные сложные речевые

расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, т.е. звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики)» [27, с. 17].

Л.Н. Ефименкова отмечает, что, несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой деятельности:

1. Более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам.
2. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена.
3. Экспрессивная речь отстаёт от импрессивной, т.е. ребёнок, понимая обращенную к нему речь, не может сам правильно озвучить свои мысли.
4. Речь детей малопонятна [12].

Недоразвитие речи у детей может быть выражено в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии. В целом же речь детей с ОНР характеризуется «наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Свободное общение затруднено. Дети охотнее вступают в контакты с окружающими только в присутствии знакомых (родителей, воспитателей), вносящих соответствующее пояснение в их речь» [Цит. по: 27, с.14].

Звуковое оформление речи у детей с ОНР значительно отстает от возрастной нормы: у них наблюдаются все виды нарушений звукопроизношения (нарушения произношения свистящих, шипящих, Л, ЛЬ, Р, РЬ, дефекты озвончения и смягчения). Имеются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах («Гинасты выступают в цирке» – Гимнасты выступают в цирке; «Топовотик чинит водовот» – Водопроводчик чинит водопровод; «Такиха тёт тань» – Ткачиха ткёт ткань) [12].

Нарушения лексической системы при ОНР, по наблюдениям Г.А. Волковой, проявляются в неточности употребления слов, которое может

происходить на основе:

- звуковой близости слов (клубок – колобок);
- отождествления наглядной ситуации – замещение названия предмета внешне сходным (сарафан – платье);
- сходных по своему назначению (тарелка – вилка);
- ситуационной связи друг с другом (клумба – цветы, марка – конверт);
- обозначение вместо предмета всей ситуации, что ведет к перифразу (душ – кран льет воду);
- замещения родственных семантических групп, расширения смыслового содержания (идет черепаха, идет по песку);
- сужение смыслового содержания (зашивает швея, зашивает платье);
- смещения лексико-грамматических признаков сходных слов (самолет заземлился) [6].

Недостаточный практический навык применения способов словообразования «обедняет пути накопления словарного запаса, не дает ребенку с ОНР возможности различать морфологические элементы слова» [6].

Общее речевое недоразвитие сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, обобщения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями. Данные экспериментальных исследований Т.Д. Барменковой свидетельствуют о том, что «дошкольники с ОНР по уровню сформированности логических операций значительно отстают от своих нормально развивающихся сверстников» [2, с. 12].

Т.Б. Филичева отмечает у детей с ОНР «недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения.

Исследование функции внимания показывает, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в побуждении со стороны взрослого, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы» [38, с. 54].

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий» [38, с. 52]. Запоминание словесных стимулов у детей с ОНР значительно хуже, чем у детей без речевой патологии. Дети часто забывают сложные инструкции (трех-четырёхступенчатые, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции. Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории «остаются относительно сохранными возможности смыслового и логического запоминания» [38].

Дети с ОНР малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют. В исследованиях Ю. Ф. Гаркуши и В.В. Коржевиной отмечается, что у этой категории детей имеются нарушения общения, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы; имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений [8, с. 89].

Результаты исследований В.В. Юртайкина и Е.Ф. Соботович свидетельствуют о следующих трудностях, которые имеются у детей с ОНР в познавательно-исследовательской деятельности:

- трудности в усвоении предметного, семантического и звукового планов речевого высказывания;
- нарушения сохранения и актуализации образов памяти, опора на которые необходима при решении познавательных и умственных задач;
- трудности в усвоения абстрактных понятий и прочитанного текста;
- недостаточно развитое внимание;
- трудности выполнения задания по словесной инструкции [Цит. по: 38, с. 73].

У детей с ОНР существуют все предпосылки для овладения познавательно-исследовательской деятельностью, так как у них отмечается сохранный интеллект. Запоздывание в развитии некоторых логических операций (анализа, синтеза, абстрагирование, классификация) вызвано не патологией центральной нервной системы, а недостаточным развитием речи. Формирование познавательно-исследовательской деятельности детей с ОНР способствует активизации и расширению словарного запаса, усвоению лексико-грамматических категорий, развитию связной речи, повышению познавательной мотивации, расширению кругозора, развитию личностных качеств дошкольников.

У детей с особыми возможностями здоровья познавательно-исследовательская деятельность имеет следующие особенности. Отклонения в развитии мыслительных операций являются вторичными дефектами, которые вполне преодолимы при организации специальной работы. Дети способны замечать различные связи и закономерности окружающих явлений. Выполнение заданий невербального характера значительно лучше, нежели вербального.

1. 3. Анализ нормативно-правовых документов и образовательных программ в контексте формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников

Анализ нормативно-правовых документов и образовательных программ в контексте формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников позволяет определить задачи, содержание, формы и методы этой работы.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечено, что «познавательно-исследовательская деятельность используется для достижения целей образования дошкольников, в числе других видов детской деятельности (игровой,

коммуникативной, трудовой, продуктивной, музыкально-художественной, чтения)» [36]. Под этой деятельностью понимается «исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними, проведение опытов (в том числе с песком и водой)» [36]. Овладение умениями исследовательской деятельности – это, согласно ФГОС ДО, – один из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования [36].

Авторы примерной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» считают, что обучение наиболее эффективно тогда, когда «ребенок занят значимым и интересным исследованием окружающего мира, в ходе которого он самостоятельно и при помощи взрослого совершает открытия» [23, с. 9]. Педагог должен создавать ситуации, в которых может проявляться детская познавательная активность. Ситуации, которые могут стимулировать познавательное развитие (то есть требующие от детей развития восприятия, мышления, воображения, памяти), возникают в повседневной жизни ребенка постоянно: на прогулках, во время еды, укладывания спать, одевания, подготовки к празднику и т. д.

Стимулировать детскую познавательную активность педагог может:

- регулярно предлагая детям вопросы, требующие не только воспроизведения информации, но и мышления;
- регулярно предлагая детям открытые, творческие вопросы, в том числе – проблемно-противоречивые ситуации, на которые могут быть даны разные ответы;
- позволяя детям определиться с решением в ходе обсуждения той или иной ситуации;
- организуя обсуждения, в которых дети могут высказывать разные точки зрения по одному и тому же вопросу, помогая увидеть несовпадение точек зрения; строя обсуждение с учетом высказываний детей, которые могут изменить ход дискуссии;
- помогая детям обнаружить ошибки в своих рассуждениях;
- предлагая дополнительные средства (двигательные, образные, в т. ч.

наглядные модели и символы), в тех случаях, когда детям трудно решить задачу [23].

Задачи овладения содержанием образовательной области «Познавательное развитие» включают развитие познавательно-исследовательской деятельности. Эта задача решается за счет «развития познавательных интересов детей, расширения их опыта ориентировки в окружающем, сенсорного развития, развития любознательности и познавательной мотивации; формирования познавательных действий; развитие воображения и творческой активности; формирования первичных представлений об объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, причинах и следствиях и др.)» [23, с. 138]. Решая задачи познавательного развития дошкольников, педагоги детского сада обращают внимание на «развитие у детей восприятия, внимания, памяти, наблюдательности, способности анализировать, сравнивать, выделять существенные признаки предметов и явлений окружающего мира; умений устанавливать простейшие связи между предметами и явлениями, делать простейшие обобщения» [23, с. 139].

В программе «От рождения до школы» в каждой возрастной группе детей специально выделен раздел «Развитие познавательно-исследовательской деятельности», в котором с учетом возрастных возможностей и способностей детей сформулированы задачи и содержание этой работы. Развитие же исследовательских умений дошкольников осуществляется в проектной деятельности (метода проектов). В программе указано, что при использовании метода проектов с целью развития исследовательской деятельности детей педагоги должны:

- создавать проблемные ситуации, которые инициируют детское любопытство, стимулируют стремление к исследованию;
- быть внимательными к детским вопросам, возникающим в разных ситуациях, регулярно предлагать проектные образовательные ситуации в ответ на заданные детьми вопросы;

– поддерживать детскую автономию и инициативу: предлагать детям самим выдвигать проектные решения;

– помогать детям планировать свою деятельность при выполнении своего замысла, поддерживать их идеи, помогать детям сравнивать предложенные ими варианты решений проблем, аргументировать выбор своего варианта [23, с. 110].

Авторы программы «От рождения до школы» выделяют следующие особенности организации предметно-пространственной среды при использовании познавательно-исследовательской деятельности:

1. Стимулируя детей к исследованию и творчеству, следует предлагать им большое количество увлекательных материалов и оборудования.

2. Природа и ближайшее окружение – важные элементы среды исследования, содержащие множество явлений и объектов, которые можно использовать в совместной исследовательской деятельности взрослых и детей.

3. Построение образовательного процесса на комплексно-тематическом принципе с учетом интеграции образовательных областей [23, с. 110].

В примерной основной образовательной программе «Детство» познавательно-исследовательская деятельность используется во всех возрастных группах детей при «разнообразных исследованиях объектов живой и неживой природы, экспериментировании; познании предметного и социального мира, освоении безопасного поведения, математическом и сенсорном развитии детей в формах непосредственно образовательной деятельности (НОД), совместной деятельности детей и взрослых и в самостоятельной деятельности детей» [9, с. 34].

Авторы этой программы отмечают, что с помощью метода проектов организуется познавательная и исследовательская деятельность детей. Эти виды деятельности включают в себя «проведение опытов, экспериментов, наблюдений экологического характера один раз в две недели. Результаты этой деятельности заносятся в экологический дневник» [9, с. 36]. По мнению

авторов этой программы, «в проектной деятельности современных детей привлекает сам процесс, возможность проявления самостоятельности и свободы, реализации замыслов, возможность выбирать и менять что-то самому» [9, с. 11].

Авторами программы «Детство» названы следующие педагогические условия, способствующие успешному использованию метода проектов в образовании дошкольников:

1. Включение в комплексно-тематическое планирование тем, реализуемых путем проектной деятельности.
2. Предоставление детям самостоятельности в проектной деятельности.
3. Привлечение родителей к работе над проектами [9, с. 32].

Роль педагога при формировании познавательно-исследовательской деятельности дошкольников состоит в том, что он организует совместные детско-родительские проекты поисково-познавательной и творческой направленности, например, «Птицы нашего края», «Наши путешествия», «Собирание коллекций» и т.д. Дошкольники совместно с родителями собирают материал по теме проекта, оформляют его в виде рукописной книги, сопровождая текст схемами, фотографиями, рисунками, проводят «экскурсии», обмениваются впечатлениями в книге отзывов [9, с. 226].

Познавательно-исследовательская деятельность названа основным методом обучения и познавательного развития детей при изучении раздела «Познаем мир» программы «Предшкольная пора» Н.Ф. Виноградовой. По мнению этого автора, познавательно-исследовательская деятельность – это «совместная работа воспитателя и детей, направленная на решение познавательных и исследовательских задач» [28, с. 8]. Важным условием постановки таких задач является создание проблемных ситуаций, возникающих в учебной деятельности, в повседневной жизни, в игре, труде, в процессе познания мира. Увидеть проблему можно путем наблюдения и элементарного анализа действительности. Проблемами для исследований могут стать такие вопросы, как «Почему качаются ветви деревьев?».

«Почему светит солнце?», «Почему осенью растения увядают, теряют листья, желтеют?» [28]. Проблемная ситуация возникает, когда задача поставлена, но сразу ее дети решить не могут. Чтобы устранить проблему, требуются определенные умственные действия, исследование всего, что связано с данной проблемой. Познавательная задача всегда содержит вопрос. Она включает некоторые известные и неизвестные данные. Дети выдвигают свои предположения о возможном течении явления природы и его причинах. Таким образом, у детей возникает интерес к исследуемому явлению. В познавательно-исследовательской деятельности детей учат использовать следующие методы: наблюдение, опыты или эксперименты, проекты.

Таким образом, анализ нормативно-правовых документов и основных образовательных программ дошкольного образования показал, что формирование познавательно-исследовательской деятельности у дошкольников – это важная задача и целевой ориентир системы дошкольного образования. В данных документах сформулированы основные задачи, описано содержание и некоторые методы работы с детьми, которыми должны руководствоваться педагоги дошкольных организаций. Познавательно-исследовательская деятельность располагает большим потенциалом в познавательном и умственном развитии детей с ОВЗ: она формирует у детей умения выделять существенные признаки предметов и явлений, устанавливать причинно-следственные связи, закономерности, делать выводы, у детей формируется способность к поиску творческого решения поставленных задач. Развитие речи и познавательно-исследовательская деятельность очень тесно связаны. Умение четко выразить свою мысль, формулируя, задачу, вывод или гипотезу, способствует развитию речи.

1. 4. Содержание и формы психолого-педагогической работы по формированию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с особыми возможностями здоровья

Психолого-педагогическая работа по формированию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ОВЗ направлена на:

- развитие познавательной инициативы ребенка (любопытности);
- освоение основополагающих культурных форм упорядочения опыта: причинно-следственных, родо-видовых (классификационных), пространственных и временных отношений;
- развитие восприятия, мышления, речи (словесного анализа-рассуждения) в процессе активных действий по поиску связей вещей и явлений;
- расширение кругозора детей посредством выведения их за пределы непосредственного практического опыта в более широкую пространственную и временную перспективу (освоение представлений о природном и социальном мире, элементарных географических и исторических представлений) [10].

З.А. Михайлова отмечает, что в содержание процесса формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ОВЗ используется «широкий диапазон материалов для исследования, от специально разработанных для развития ребенка до естественных природных и культурных объектов» [21, с. 29].

Первая группа – это материалы для сенсорного развития, разработанные М. Монтессори, на основе которых созданы различные современные модификации (вкладыши-формы, объекты для сериации и т.п.). К этому типу материалов также относятся:

- разного рода мозаики, стимулирующие развитие пространственного анализа и синтеза, ориентировку в цвете, форме, величине, количестве;
- предметы-головоломки, способствующие развитию аналитического

восприятия, пониманию соотношения «целое – части»;

– сложные искусственные объекты для экспериментирования типа «проблемных ящиков», стимулирующие детей к поиску причинно-следственных связей, комбинации условий, приводящих к определенному эффекту [21, с. 30].

В любом возрасте материал для исследования в действии способствует овладению познавательными средствами и исследовательскими умениями, стимулирует развитие мышления, памяти, внимания, координации руки и глаза, мелкой моторики ребенка.

К образно-символическому материалу относятся специально разработанные наглядные пособия, репрезентирующие мир вещей и событий, расширяющие круг представлений ребенка, способствующие поиску сходства и различия, классификационных признаков, установлению временных последовательностей, пространственных отношений. Это всевозможные наборы карточек с разнообразными изображениями, серии картинок и т.п. [21].

К знаковому относится материал языковых и числовых знаков, вводящий детей в новую форму репрезентации мира. Это разнообразные наборы букв и цифр, приспособления для работы с ними, алфавитные таблицы и т.п. Этот материал, который постепенно опробуется и исследуется ребенком, готовит его к освоению письменной речи (чтения и письма), начальной математики, т.е. к овладению универсальными человеческими средствами внутренней мыслительной деятельности [21].

Каждый из обозначенных типов материала постепенно вводится в арсенал детской деятельности. С возрастом расширяется диапазон материалов, они изменяются от простого к сложному, что в конечном итоге на каждом возрастном этапе создает возможность для полноценной и разнообразной познавательно-исследовательской деятельности.

А.И. Савенков указывает, что формирование познавательно-исследовательской деятельности дошкольников в целом ведется по

следующему алгоритму:

- ребенок выделяет и ставит проблему, которую необходимо разрешить;
- предлагает возможные решения;
- проверяет эти возможные решения, исходя из данных;
- делает выводы в соответствии с результатами проверки;
- применяет выводы к новым данным;
- делает обобщения [30, с.125].

Основа формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ОВЗ – это проведение исследования. Т.А. Короткова выделяет несколько типов исследований, которые доступны и интересны детям старшего дошкольного возраста: опыты, коллекционирование, путешествие по карте и по «реке времени». Их подробная характеристика представлена в приложении 2.

Учитывая нарушения речевого развития детей с ТНР, при формировании познавательно-исследовательской деятельности этих детей специально обучают умению давать определения понятиям. Определить понятие – значит «указать, что оно означает, выявить признаки, входящие в его содержания» [35].

К.М. Рамонова отмечает, что детей, имеющих речевые нарушения, учат давать определения понятиям различными способами.

1. Описательным способом. Например, лес – это природный объект, где есть цветы, грибы, ягоды, сосны, ели, поляны.
2. Отличительным способом. Например, стол и стул – это мебель, но на стуле сидят, а за столом едят, пишут, рисуют и т.д.
3. Логическим способом. Лошадь – крупное домашнее животное и т.д.
4. Характеризующим способом – перечисление внутренних свойств. Например, жираф – добродушное животное, у него добрые глаза, маленькие рожки, он ни кого не обижает и т.д.
5. Разъяснительным способом. Посредством примера. «Странный след

на песке, словно проехал игрушечный грузовик. Это проползла черепаха» (отрывок из книги Н. Сладкова «В песках»).

6. Сравнительным способом (подготовительная группа). Например. Лес – терем расписной; ели – вышки; просветы в небо – оконца и т.д. [29, с. 93].

Важное средство развития умения давать определения понятиям – это загадки, так как они уже содержат определение и активизируют умственную работу.

Н.Е. Веракса и О.Р. Галимов выделяют следующие особенности работы с дошкольниками в процессе формирования познавательно-исследовательской деятельности:

1. Пополнение словаря специальными терминами, в ходе которого «не нужно перегружать его физическими терминами, однако не следует бояться использовать адекватные слова, обозначающие физические явления (испарение, нагревание, твердое вещество и т.д.);

2. Слова должны объединяться в пары, которые позволяют проводить сравнение. Желательно, чтобы дети усваивали антонимы, поскольку именно через них передается система изменений, происходящая с предметами и явлениями. Например, отношения «маленький – большой», «холодный – горячий», «длинный – короткий» и т.п. передают процесс перехода вещества из одного состояния в другое.

3. Использование наглядности – рисунков, фотографий (изображений наблюдаемых физических процессов), в которых дети фиксируют изменения, которые они наблюдают в реальной жизни [5].

О.В. Дыбина указывает, что формирование формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ОВЗ проводится с помощью следующих методов:

– вопросы педагога, побуждающие детей к постановке проблемы (например, вспомните рассказ Л.Н. Толстого «Хотела галка пить...». В какую ситуацию попала галка?);

– схематичное моделирование опыта (создание схемы проведения);

- вопросы, помогающие прояснить ситуацию и понять смысл эксперимента, его содержание или природную закономерность;
- метод, стимулирующий детей к коммуникации: «Спроси своего друга о чем-либо, что он думает по этому поводу?»;
- метод «первой пробы» применения результатов собственной исследовательской деятельности, суть которого состоит в определении ребенком личностно-ценностного смысла совершенных им действий [10, с. 96].

З.А. Михайлова отмечает, что познавательно-исследовательская деятельность организовывается «в форме диалога ребенка с взрослым (воспитателем, преподавателем, родителями) и другими детьми в группе. Показатели такого диалога – простота общения, демократичность отношений» [21, с. 38].

Для формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников активно используется метод проблемного обучения – вопросы и задания, которые предлагают детям. Часто используются вопросы, которые побуждают детей к сравнению, к установлению сходства и различия. И это вполне закономерно: все в мире человек узнает через сравнение. Благодаря сравнению ребенок «лучше познает окружающую природу, выделяет в предмете новые качества, свойства, что дает возможность по-новому взглянуть на то, что казалось обычным, хорошо знакомым» [21, с. 39]. Вопросы для сравнения ставятся так, чтобы дети последовательно выделяли сначала признаки различия, потом – сходства. Среди проблемных вопросов особое место занимают те, которые «побуждают вскрыть противоречие между сложившимся опытом и вновь получаемыми знаниями» [21]. Воспитатель может иногда и ошибиться – пусть дети заметят ошибку, поправят. Важно воспитывать у детей интерес к чужому мнению. И не следует забывать о шутке: она активизирует мысль, озадачивает детей. Неожиданные занимательные приемы пробуждают их к размышлению.

По мнению Л.Н. Прохоровой, важно создавать условия по организации

самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности детей. Она строится «в форме партнерской деятельности взрослого с детьми, развертывающейся как исследование вещей и явлений окружающего мира, доступное и привлекательное для детей. Дети получают возможность проявить собственную исследовательскую активность» [22, с. 28].

Для каждого конкретного познавательно-исследовательского взаимодействия нужен привлекательный отправной момент – какое-либо событие, вызывающее интерес дошкольников и позволяющее поставить вопрос для исследования. Такими отправными моментами могут быть:

- реальные события, происходящие данный период: яркие природные явления (например: листопад) и общественные события (например: предстоящий Новый год, о котором все говорят и к которому готовятся);

- специально «смоделированные» воспитателем: внесение в группу предметов с необычным эффектом или назначением, ранее неизвестных детям, вызывающих неподдельный интерес и исследовательскую активность («Что это такое? Что с этим делать? Как это действует?»). Такими предметами могут быть магнит, коллекция минералов, иллюстрации-вырезки на определенную тему и т.п.;

- воображаемые события, происходящие в художественном произведении, которое воспитатель читает или напоминает детям (например, полет на воздушном шаре персонажей книги Н. Носова «Приключения Незнайки и его друзей» и т. п.);

- события, происходящие в жизни группы, «заражающие» большую часть детей и приводящие к довольно устойчивым интересам (например, кто-то принес свою коллекцию, и все, вслед за ним, увлеклись динозаврами, марками, сбором красивых камней и т. п.) [22, с. 36].

Существуют разные организационные формы работы с детьми: групповая, подгрупповая, парная и индивидуальная. По мнению О.В. Дыбиной, чтобы развивать у детей способность сомневаться, критически мыслить, «предпочтение следует отдавать групповым,

подгрупповым и парным формам работы. Ребенку легче проявить критичность по отношению к сверстникам, чем по отношению к взрослому. Сомнение, догадка, предположение возникает у него при сопоставлении своей точки зрения с мнением другого человека» [10, с. 23].

При формировании познавательно-исследовательской деятельности у детей с ОВЗ «общение и совместная деятельность с взрослыми развивают у ребенка умение ставить цель, действовать, подражая ему. А в совместной деятельности со сверстниками ребенок начинает использовать формы поведения взрослых: контролировать, оценивать, не соглашаться, спорить. Так зарождается необходимость координировать свои действия с действиями партнеров, принимать их точку зрения» [10, с. 23].

Особое внимание необходимо уделить предметно-пространственной среде группы детского сада. Л.Н. Прохорова отмечает, что в «детской исследовательской лаборатории дети могут самостоятельно воспроизводить простые и более сложные опыты, рассчитанные на одаренных детей» [28, с. 38]. Лаборатория постоянно пополняется все новыми материалами для экспериментирования, которые находятся в доступном для детей месте.

В уголке «Познания» должны быть:

- различные приборы: весы, увеличительные стекла, магниты, микроскопы, лупы;
- разнообразные сосуды из различных материалов: стекла, металла,, пластмассы;
- природные материалы: листья, песок, глина, земля, семена;
- гайки, скрепки, винтики, гвоздик, проволока;
- медицинские материалы: пипетки, колбы, шприцы, мерные ложечки, вата, бинт;
- бросовый материал: пластмасса, кусочки ткани, кожи, меха;
- мука, соль, сода, свечи, фонарики;
- детские халаты, фартуки;
- схемы для проведения опытов;

– журналы (дневники) для фиксирования результатов опытов и экспериментов [28].

Таким образом, содержание и формы психолого-педагогической работы по формированию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ОВЗ соответствуют требованиям ФГОС ДО и основным положениям образовательных программ. Однако при этом учитывается особенность нарушения развития ребенка. Так при организации познавательно-исследовательской деятельности детей с общим недоразвитием речи больше внимания уделяется речевому развитию детей. Первостепенной задачей является формированию словаря, овладение грамматическим и синтаксическим строем речи, связной речи, умениям задавать вопросы и отвечать на вопросы, делать выводы и обобщения. Это позволит детям с нарушенным речевым развитием выполнять поисковую деятельность, делать умозаключения, удовлетворять любознательность.

ГЛАВА 2. ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1. Изучение познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с особыми возможностями здоровья на подготовительном этапе эмпирического исследования

В рамках настоящего исследования была выполнена опытно-поисковая работа, которая включала три этапа:

- диагностика сформированности познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ТНР на начальном этапе опытно-поисковой работы;
- проектирование и проведение комплекса занятий с целью формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ТНР;
- оценка динамики формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ТНР на итоговом этапе опытно-поисковой работы.

Согласно теоретическим данным группа детей с ТНР очень обширна и разнородна. В настоящем исследовании в поле внимания попали дети с общим недоразвитием речи, т.к. именно эта категория детей наиболее часто получает образование в детском саду и в силу особенностей нарушения в развитии сензитивна к формированию познавательно-исследовательской деятельности.

Исследование проводилось на базе МБДОУ – «Детский сад «Малышок» г. о. Рефтинский. В нем приняли участие 10 детей старшей группы (среди них 3 девочки и 7 мальчиков). Диагноз у всех детей – общее недоразвитие речи III уровня.

Критерии и показатели для оценки уровня сформированности

познавательно-исследовательской деятельности детей с особыми возможностями здоровья были нами определены на основе рекомендаций А.И. Савенкова [30]. Они представлены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии и показатели для оценки уровня сформированности познавательно-исследовательской деятельности детей с ОВЗ

№№ пп	Критерии	Показатели
1	Отношение к познавательно-исследовательской деятельности	Положительное отношение к познавательно-исследовательской деятельности, ее выделение среди других видов деятельности – игровой, художественно-эстетической, чтения литературы).
2	Выделение проблемы	Умение видеть, самостоятельно выделять и формулировать проблему.
3	Формулирование вопросов	Умение формулировать 5 групп вопросов: 1) уточняющие вопросы, направленные на выяснение внешних признаков предметов; 2) вопросы об образе жизни; 3) вопросы информационного характера; 4) познавательные вопросы о причинно-следственных связях в явлениях природы; 5) вопросы об общественных сторонах жизни.
4	Способность описывать явления, процессы	Умения давать полное и логичное описание и объяснение, четко формулировать свои мысли.
5	Формулировка выводов и умозаключений	Умения анализировать объект или явление, выделить существенные признаки и стороны, умение рассуждать и аргументировать собственные выводы

Для диагностического обследования детей нами подобраны следующие 5 методик.

1. Методика «Маленький исследователь» Л.Н. Прохоровой [22].
2. Диагностическое задание «Сколько значений у предмета» Дж. Гилфорда [30].
3. Методика «Детские вопросы» К.М. Рамоновой [29].
4. Методика «Древо желаний» В.С. Юркевич [1].
5. Методика «Сахар» В.С. Юркевич [1].

Для оценки по 1-ому критерию – отношение ребенка к познавательно-исследовательской деятельности – используется методика «Маленький исследователь» (автор – Л.Н. Прохорова) [22] исследует уровень отношения

ребенка к познавательно-исследовательской деятельности.

Форма проведения – индивидуальная.

Процедура проведения. Ребенку предлагается рассмотреть схематическое изображение Уголка экспериментирования (познавательно-исследовательской деятельности) с различными материалами и предметами (в соответствии с требованиями программы) и других схематичных изображений различных зон (уголков) предметно-пространственной среды группы детского сада (игровой уголок, уголок художественно-эстетического творчества, уголок чтения художественной литературы).

Ребенку предлагается осуществить выбор по заданию: «К тебе пришел в гости маленький исследователь. С чем бы ты посоветовал ему позаниматься. Выбери, куда бы он отправился в первую очередь»:

1. В уголок экспериментирования.
2. В уголок чтения художественной литературы.
3. В уголок художественно-эстетического творчества.
4. В игровой уголок.

Через некоторое время ребенку вновь предлагают сделать выбор. Так повторяется 3 раза. Все три выбора ребенка фиксируются в протоколе цифрами 1, 2, 3, 4.

За первый выбор (уголок экспериментирования) засчитывается 4 балла, за второй выбор – 3 балла (уголок чтения художественной литературы), за третий – 2 балла (уголок художественно-эстетического творчества), за четвертый – 1 балл (игровой уголок).

Оценивание:

Высокий уровень отношения к познавательно-исследовательской деятельности (3 балла) – ребенок всегда положительно относится к познавательно-исследовательской деятельности, предпочитает ее любому другому виду деятельности – он все 3 раза или 2 раза выбирает только эту деятельность.

Средний уровень (2 балла) – ребенок не всегда проявляет

положительное отношение к познавательно-исследовательской деятельности, он только 1 раз выбирает познавательно-исследовательскую деятельность, остальные 2 раза он выбирает другие виды деятельности.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок ни разу не выбирает познавательно-исследовательскую деятельность, другим видам деятельности предпочитает игру.

Для оценки по 2-ому критерию – выделение и формулирование проблемы – используется диагностическое задание «Сколько значений у предмета» (автор – Дж. Гилфорд), которая описана А.И. Савенковым [30].

Форма проведения – индивидуальная.

Процедура проведения. Ребенку предлагается какой-либо хорошо знакомый предмет со свойствами, которые ему также хорошо известны.

Стимульный материал: кирпич, газета, карандаш.

Задание: «Назови, как можно использовать этот предмет?».

Поощряются варианты нетрадиционного, но при этом реального использования этого предмета.

Оценивание:

Высокий уровень умения выделять и формулировать проблему (3 балла) – ребенок самостоятельно видит и умеет сформулировать проблему, называя 4-5 способа использования (в том числе и нетрадиционного) хорошо знакомого ему предмета.

Средний уровень (2 балла) – ребенок с помощью взрослого видит и формулирует проблемы, называя 2-3 способа использования (в том числе и нетрадиционного) хорошо знакомого ему предмета.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок или не может справиться с заданием даже при помощи взрослого, или называет только 1 способ использования предмета.

Для оценки по 3-ому критерию – формулирование вопросов – используется методика «Детские вопросы» К.М. Рамоновой [29].

Форма проведения – коллективная экскурсия по территории детского

сада и в городской парк.

Процедура проведения. Перед детьми ставилась познавательная задача: понаблюдать за окружающими предметами и явлениями, заметить новое для них, сравнить с тем, что они видели раньше, отметить в этом новом неожиданное, интересное, непонятное, постараться найти ему объяснение. Во время экскурсии детям предлагалось задавать вопросы педагогу и друг другу. При этом педагог не давал готовых ответов, а предлагал им подумать, понаблюдать самим, стараясь натолкнуть их на решение необычных и новых для них «загадок природы».

Мы записывали вопросы каждого ребенка. Собранные детские вопросы мы классифицировали по их содержанию и глубине проникновения в наблюдаемые явления.

Первую группу составляют уточняющие вопросы, направленные на выяснение внешних признаков предметов, например: «Какие иголки у сосны – длинные или короткие? А у елки?», «Это ворона или сорока? Чем они отличаются?». Детям предлагалось наблюдать и установить различие, сравнить и выяснить самостоятельно различие между сосной и елью, сорокой и вороной, воробьем и синицей и т.д..

Во вторую группу вошли вопросы, выявляющие образ жизни животных. Например: «Лисицы в норках живут, а белки где живут?», «Где бабочки ночуют?», «Что кушают медведи, волки, рысь?» и т.д.

Третью группу вопросов составляли географические сведения (вопросы информационного характера), например: «Сколько здесь горок из камней, много? Как называется эта гора, река, улица, дом?».

Четвертая группа вопросов – о причинно-следственных связях в явлениях природы. Это, например, такие вопросы: «Какая вода в речке течет? Почему?», «Почему речка течет?», «Откуда идет дождь?», «Почему наступает ночь?» и т.п.

Пятая группа – вопросы об общественных сторонах жизни, например: «Чей это парк?», «Для кого он устроен?», «Кто деревья сажал?», «Для чего

тут полицейский?» и т. п.

Оценивание

Высокий уровень умения формулировать вопросы (3 балла) – ребенок самостоятельно и активно задает все 5 групп вопросов.

Средний уровень (2 балла) – ребенок задает вопросы первой и второй групп, нуждается в помощи взрослого.

Низкий уровень (1 балл) – отсутствие вопросов.

Для оценки по 4-ому критерию – способность описывать явления, процессы – используется методика «Древо желаний» (автор – В. С. Юркевич) [1].

Форма проведения – индивидуальная.

Процедура проведения. Ребенку предлагается высказаться по поводу 3 ситуаций:

1. Волшебник может исполнить 5 твоих желаний. Чтобы ты у него попросил?

2. Чудо-машина умеет все на свете: шить, печь пироги, мыть посуду, делать любые игрушки. Что должна сделать чудо-машина по твоему приказанию?

3. Ты очутился вместе с мамой в таком месте, где все разрешается. Ты можешь делать все, что твоей душе угодно. Придумай, что бы ты в таком случае делал?

На каждый вопрос для ответа ребенку дается 5 минут. Его ответы фиксируются в протоколе.

Оценивание

Высокий уровень способности и умения описывать явления, процессы – (3 балла) – ребенок дает полные, логичные описания и объяснения явлений и процессов, проявляет исследовательский интерес к миру.

Средний уровень (2 балла) – ребенок затрудняется дать полные и логичные описания и объяснения, нуждается в помощи взрослого.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок с заданием не справляется. Не

принимает помощь взрослого.

Для оценки по 5-ому критерию – формулировка выводов и умозаключений – используется методика «Сахар» (автор – В.С. Юркевич) [1].

Цель: выявить умение ребенка анализировать объект или явление, выделить существенные признаки и стороны, сопоставлять различные факты (предоставления о свойствах веществ растворяться в воде и изменять ее вкусовые качества), умение рассуждать и аргументировать собственные выводы.

Форма проведения – индивидуальная.

Процедура проведения. Ребенку предлагается следующая ситуация: «Один мальчик очень любил пить чай с сахаром. Один раз мама налила ему чашку чая, положила туда два кусочка сахара. А мальчик не захотел пить чай, он хотел достать ложкой сахар из чашки и съесть его. Однако в чашке сахара не оказалось. Тогда мальчик заплакал и закричал: «Кто съел мой сахар?»».

Вопросы: Кто взял сахар? Куда делся сахар? Если ребенок отвечает, что сахар растаял, следует спросить: «А как это проверить (был ли сахар)?».

Оценивание

Высокий уровень умения формулировать выводы и умозаключения – (3 балла) – ребенок самостоятельно правильно отвечает на все вопросы проблемного характера, рассуждает, приводит аргументы, предлагает способ проверки (еще раз бросить кусок сахара в воду и посмотреть, что с ним будет).

Средний уровень (2 балла) – ребенок на проблемные вопросы отвечает с ошибками, не может предложить способ проверки, нуждается в помощи взрослого.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок с заданием не справляется. Не принимает помощь взрослого.

После проведения диагностики детей по всем 5 методикам, полученные

каждым ребенком баллы суммируются и на этой основе определяется уровень сформированности познавательно-исследовательской деятельности у каждого ребенка и в целом в группе испытуемых детей.

Дадим характеристики уровней уровня сформированности познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с особыми возможностями здоровья (с ТНР).

Высокий уровень – ребенок всегда положительно относится к познавательно-исследовательской деятельности, постоянно выбирает ее, отдает ей свое предпочтение среди других видов деятельности (игровой, художественно-эстетической, чтения литературы и т.д.). Он видит и умеет самостоятельно формулировать проблему, называет 4-5 способов использования разных предметов. Умеет самостоятельно формулировать 5 групп вопросов: уточняющие вопросы, касающиеся общего образа жизни, информационные, познавательные вопросы о причинно-следственных связях в явлениях природы и вопросы об общественных сторонах жизни. Ребенок дает полные, логичные описания и объяснения явлений и процессов, проявляет исследовательский интерес к миру. Умеет выделить существенные признаки и стороны, сопоставлять различные факты, рассуждать и аргументировать собственные выводы.

Средний уровень – при общем положительном отношении к познавательно-исследовательской деятельности, ребенок не всегда ее выбирает и отдает ей свои предпочтения среди других видов деятельности. Не всегда видит и умеет самостоятельно формулировать проблему, называет 2-3 способа использования разных предметов при помощи взрослого. Умеет задавать однотипные вопросы: только уточняющие и касающиеся общего образа жизни. Ребенок затрудняется дать полные и логичные описания и объяснения, нуждается в помощи взрослого. На проблемные вопросы отвечает с ошибками, не может предложить способ проверки, нуждается в помощи взрослого.

Низкий уровень – у ребенка не отмечено положительное отношение к

познавательно-исследовательской деятельности, он не выбирает ее в качестве интересной для себя, предпочитает игровую деятельность. Не умеет формулировать проблему даже при помощи взрослого, называет только 1 способ использования предмета. Не умеет задавать вопросы и давать полные и логичные описания и объяснения. Не может ответить на проблемные вопросы, предложить способ проверки. Не принимает помощь взрослого.

На подготовительном этапе эмпирического исследования нами была проведена первичная диагностики познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с общим нарушением речи. Сводный протокол полученных результатов по всем методикам представлен в приложении 3. Проанализируем результаты первоначального диагностического изучения уровня сформированности познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР отдельно по каждой методике.

Количественные результаты диагностики уровня отношения к познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР по методике «Маленький исследователь» Л.Н. Прохоровой на подготовительном этапе работы представлены на рисунке 1.

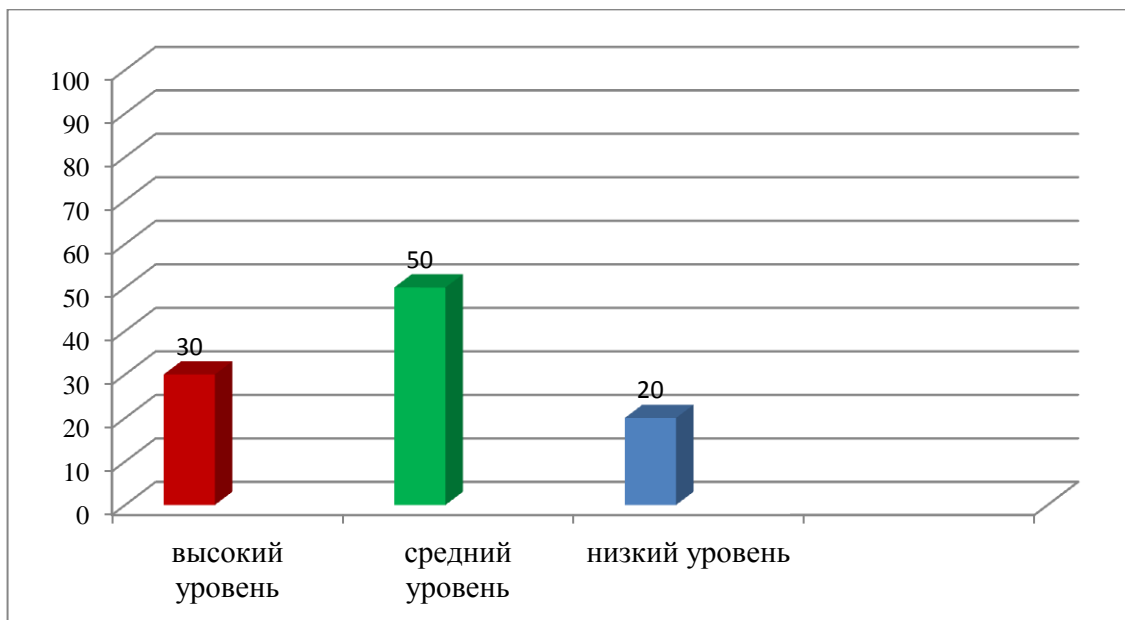


Рис. 1. Исходный уровень сформированности отношения к познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР по методике «Маленький исследователь», в %

Данные, представленные на рис. 1, показывают, что на подготовительном этапе работы по методике «Маленький исследователь» 3 детей (30%) имеют высокий уровень сформированности положительного отношения к познавательно-исследовательской деятельности. 5 детей (50%) – средний уровень. 2 ребенка (20%) – низкий уровень.

Таким образом, большинство детей показали средний уровень сформированности положительного отношения к познавательно-исследовательской деятельности.

Выполняя задание методики «Маленький исследователь», дети с высоким уровнем – Аня, Глеб и Маша все три раза выбирали познавательно-исследовательскую деятельность как самую для них интересную, предпочитая ее всем остальным видам деятельности. Аня сказала, что «очень любит проводить разные опыты или наблюдать, как это делают взрослые. Ей интересно, что происходит с предметами, как они изменяются». Глеб сказал, что «дома папа часто показывает ему разные опыты с предметами и это очень интересно: как тает вода или из соленой воды образуются кубики соли».

Дети со средним уровнем (Артур, Карен, Лиля, Никита и Тимур) только один раз из трех выбрали познавательно-исследовательскую деятельность как предпочтительную для них, остальные 2 раза они выбирали другие виды деятельности – чтение художественной литературы и художественно-эстетическую деятельность (рисование, лепку).

Дети с низким уровнем (Денис и Олег) ни разу не выбрали познавательно-исследовательскую деятельность, свое предпочтение они отдали игровой деятельности.

Количественные результаты диагностики уровня умения выделять и формулировать проблему у старших дошкольников с ТНР по диагностическому заданию «Сколько значений у предмета» Дж. Гилфорда на подготовительном этапе работы представлены на рисунке 2.

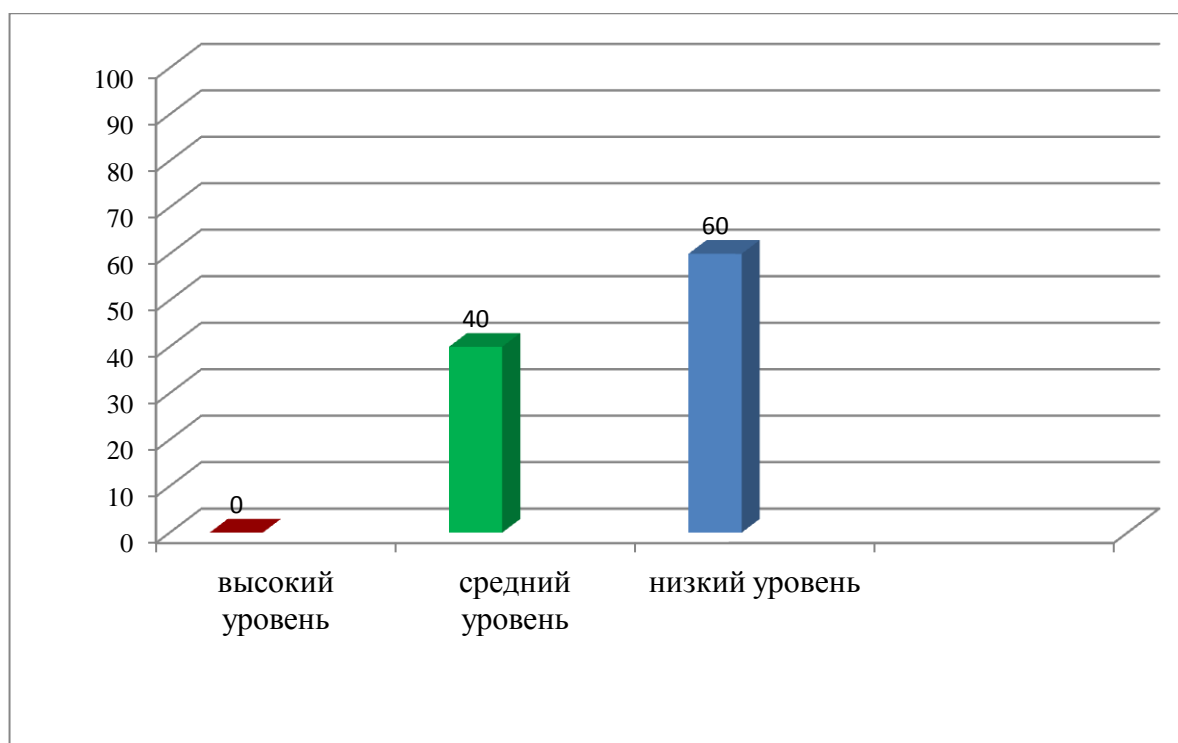


Рис. 2. Исходный уровень сформированности умения выделять и формулировать проблему у старших дошкольников с ТНР по заданию «Сколько значений у предмета», в %

Данные, представленные на рис. 2, показывают, что на подготовительном этапе работы по заданию «Сколько значений у предмета» 6 детей (60%) имеют низкий уровень умения выделять и формулировать проблему и 4 детей (40%) – средний уровень. Высокого уровня нет ни у кого из детей.

Таким образом, большинство детей показали низкий уровень умения выделять и формулировать проблему.

Выполняя задание «Сколько значений у предмета», дети с низким уровнем (Денис, Карен, Лиля, Никита, Олег и Тимур) не справились с заданием даже при помощи взрослого. Денис, Лиля и Олег вообще отказались выполнять это задание, сказали, что не знают, что говорить. Карен, Никита и Тимур назвали по одному вполне традиционному и всем известном способу применения предметов. Например, Карен сказал, что «газету читают, а карандашом рисуют», Никита сказал, что «кирпич лежит в

стене дома, из него стенку делают», Тимур сказал, что «на газете можно сидеть, если грязно».

Дети со средним уровнем (Аня, Артур, Глеб и Маша) справились с заданием при помощи взрослого, когда педагог задавал им наводящие вопросы, просил подумать, делал подсказки и т.д.. Они называли по 2-3 способа использования (в том числе и нетрадиционного) предметов. Например, Аня сказала, что «из кирпичей можно построить дом, сделать мост через реку. Газету можно читать, делать из нее шляпу, кулек для мусора, построить домик для хомячка. Карандашом можно рисовать или использовать его для заколки для волос (мама так делала, когда у нее были длинные волосы»).

Количественные результаты диагностики уровня сформированности умения формулировать вопросы у старших дошкольников с ТНР по методике «Детские вопросы» К.М. Рамоновой на подготовительном этапе работы представлены на рисунке 3.

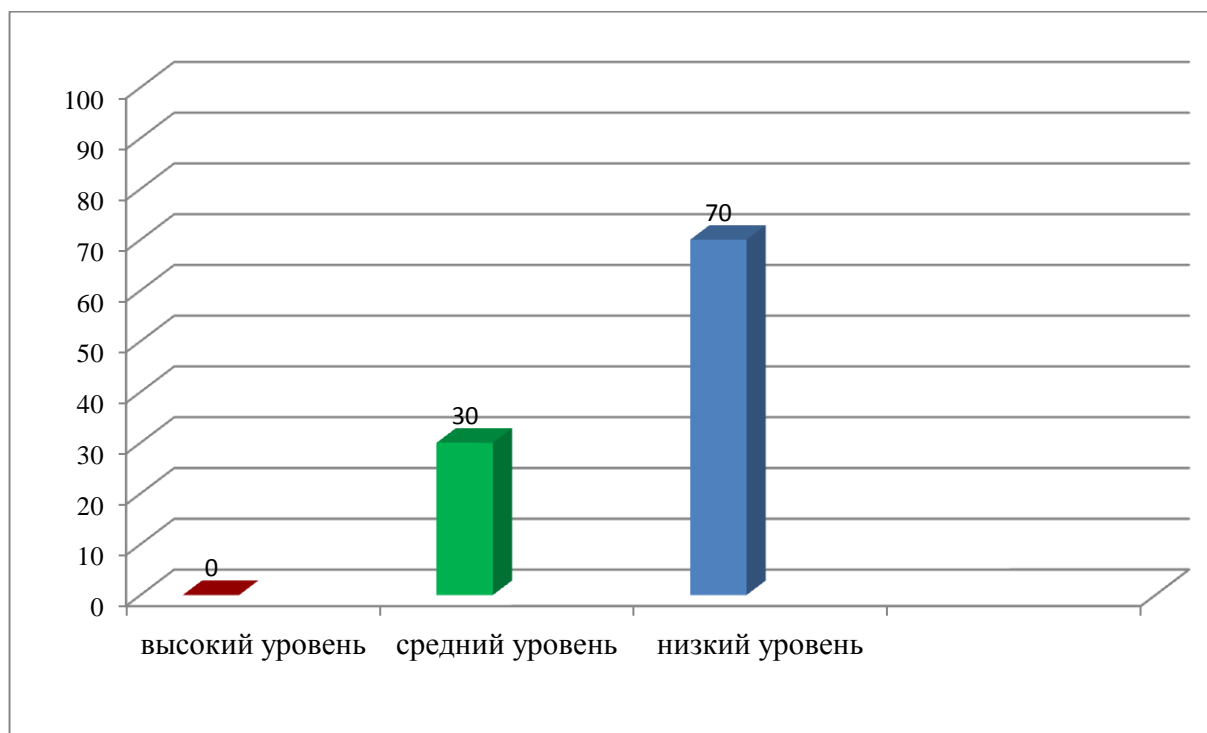


Рис. 3. Исходный уровень сформированности умения формулировать вопросы у старших дошкольников с ТНР по методике «Детские вопросы»,
в %

Данные, представленные на рис. 3, показывают, что на подготовительном этапе работы по методике «Детские вопросы» 7 детей (70%) имеют низкий уровень умения формулировать вопросы и 3 детей (30%) – средний уровень. Высокого уровня не обнаружено.

Таким образом, большинство детей показали низкий уровень умения формулировать вопросы.

Во время экскурсий дети с низким уровнем либо вообще не задавали никаких вопросов (Артур, Никита), либо задавали мало вопросов, которые относились лишь к внешним признакам предметов («Это длинная река?» (Денис), «Ворона всегда такого цвета?» (Лиля), «У сосны иголки колючие?» (Карен), «Елки бывают высокие?» (Тимур) и т.п.).

Дети со средним уровнем (Аня, Глеб, Маша) задавали вопросы, которые относились к внешним признакам предметов и касались сущности предметов и явлений: «Это длинная река? А куда она течет?» (Аня), «У сороки хвост длинный? Ворона где зимует? А что она ест?» (Глеб) и т.п.

Количественные результаты диагностики уровня сформированности способности описывать явления и процессы у старших дошкольников с ТНР по методике «Древо желаний» В.С. Юркевич на подготовительном этапе работы представлены на рисунке 4.

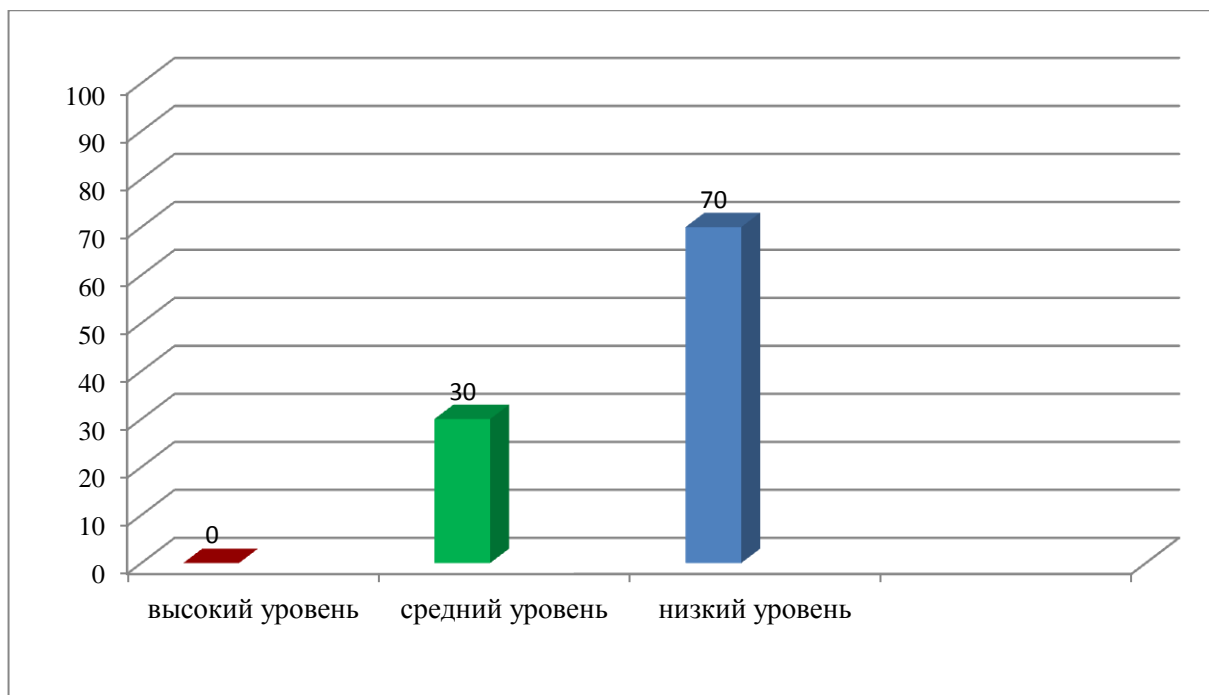


Рис. 4. Исходный уровень сформированности умения описывать явления и процессы у старших дошкольников с ТНР по методике «Древо желаний», в %

Данные, представленные на рис. 4, показывают, что на подготовительном этапе работы по методике «Древо желаний» 7 детей (70%) имеют низкий уровень умения описывать явления и процессы и 3 детей (30%) – средний уровень. Высокого уровня ни у кого из детей не обнаружено.

Таким образом, большинство детей показали низкий уровень умения описывать явления и процессы.

Выполняя задания методики, дети с низким уровнем не смогли подробно и логично описать свои желания, свои действия. Они отвечали односложно, от помощи взрослого отказывались (не отвечали на дополнительные и наводящие вопросы). Только Аня и Глеб назвали по 1 желанию, которое мог бы выполнить для них волшебник или чудо-машина («хочу красивую большую куклу, чтобы сама ходила» (Аня); «купаться на море» (Глеб).

Дети со средним уровнем (Артур, Никита, Маша) затруднялись дать полные и логичные описания и объяснения, но они называли по 2-3 желания

и старались о них рассказать, отвечали на вопросы воспитателя. Например, Никита сказал, что «волшебник может достать ему новый компьютер, чтобы в игры играть, еще – надо сделать всех людей добрыми. Чудо-машина может испечь большой торт на день рождения, чтобы всех гостей накормить и еще пусть каждый день моет дома, чтобы мама отдохнула» и т.д. Маша сказала, что в том месте, где все разрешается, она бы вместе с мамой попрыгала на такой большой сетке, поиграла бы на каком-нибудь музыкальном инструменте – на барабане».

Количественные результаты диагностики уровня сформированности умения формулировать выводы и умозаключения у старших дошкольников с ТНР по методике «Сахар» В.С. Юркевич на подготовительном этапе работы представлены на рисунке 5.

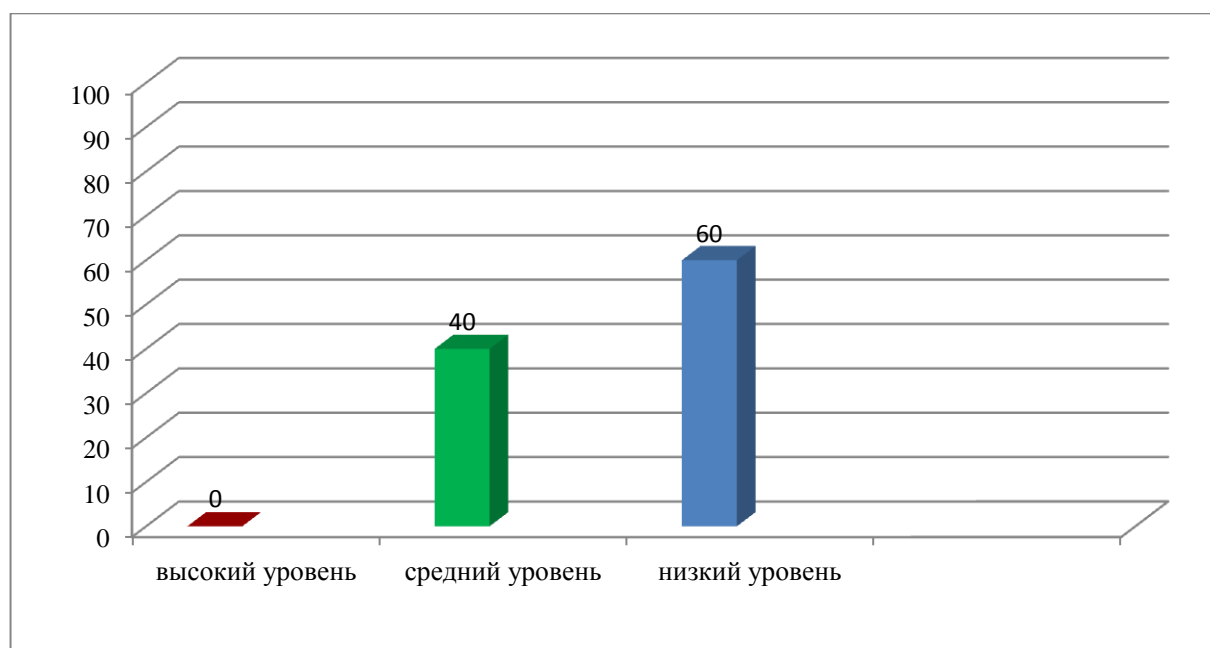


Рис. 5. Исходный уровень сформированности умения формулировать выводы и умозаключения у старших дошкольников с ТНР по методике «Сахар», в %

Данные, представленные на рис. 5, показывают, что на подготовительном этапе работы по методике «Сахар» 6 детей (60%) имеют низкий уровень умения формулировать выводы и умозаключения и 4 детей (40%) – средний уровень. Высокого уровня нет у кого из детей.

Таким образом, большинство детей показали низкий уровень умения

формулировать выводы и умозаключения.

Выполняя задания методики «Сахар», дети с низким уровнем (Артур, Денис, Карен, Никита, Олег и Тимур) не справились с заданием. Денис и Олег вообще отказались его выполнять. Артур отвечал на вопросы неохотно и неправильно, на вспомогательные вопросы взрослого не реагировал, отмалчивался. Карен и Тимур сказали, что не понимают, что произошло.

Дети со средним уровнем (Аня, Лиля и Маша) сказали, что сахар растворился в чае, никто его не забирал. Но девочки не смогли предложить способ проверки.

Результаты исследования уровня сформированности познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР (по 5-ти методикам) на подготовительном этапе работы представлены на рисунке 6.

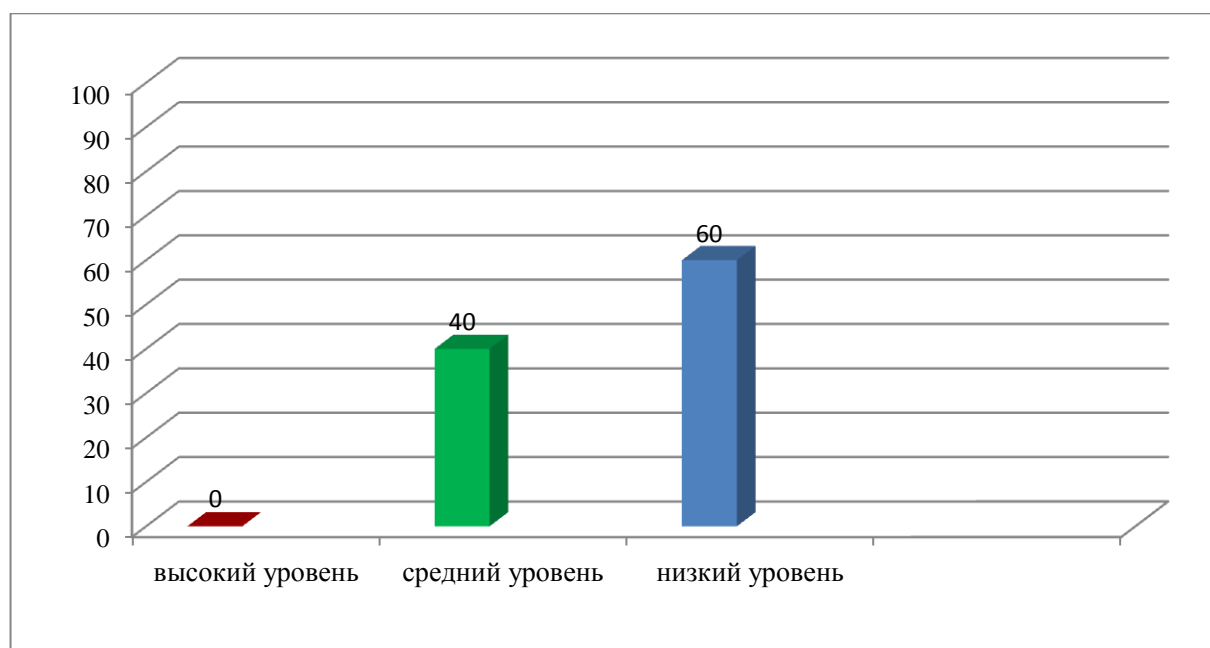


Рис. 6. Исходный уровень сформированности познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР (по 5-ти методикам), в %

Данные, представленные на рис. 6, показывают, что на подготовительном этапе работы 6 детей (60%) имеют низкий уровень сформированности познавательно-исследовательской деятельности и 4 детей (40%) – средний уровень. Высокого уровня нет у кого из детей. Таким

образом, большинство детей показали низкий уровень сформированности познавательно-исследовательской деятельности.

Дети с низким уровнем (Денис, Карен, Лиля, Никита, Олег и Тимур) не испытывают положительного отношения к познавательно-исследовательской деятельности, они никогда не выбирают ее в качестве интересной для себя, предпочитают игровую деятельность. Эти дети не умеют формулировать проблему даже при помощи взрослого, называют только один способ использования предмета. Дети с этим уровнем не умеют задавать вопросы разных типов и давать полные и логичные описания и объяснения. Они не могут ответить на проблемные вопросы, предложить способ проверки предложенного решения, не принимают помощь взрослого.

Дети со средним уровнем (Аня, Артур, Глеб и Маша) при общем положительном отношении к познавательно-исследовательской деятельности, не всегда ее выбирают и отдают ей свои предпочтения среди других видов деятельности. Эти дети не всегда видят проблему и могут ее сформулировать, называют 2-3 способа использования разных предметов при помощи взрослого. Они умеют задавать только однотипные вопросы – уточняющие и касающиеся общего образа жизни, другие типы вопросов не задают. Эти дети затрудняются давать полные и логичные описания и объяснения, нуждаются в постоянной помощи взрослого, к которой они обращаются сами. На проблемные вопросы они отвечают с ошибками, не могут предложить способ проверки, также нуждаются в помощи взрослого.

Итак, на подготовительном этапе работы было установлено, что у старших дошкольников с ТНР преобладает низкий уровень сформированности познавательно-исследовательской деятельности. Среди детей были такие, которые выполняли диагностические задания без особых затруднений, были и такие, которым часто требовалась помощь взрослого, и были дети, которые не справились с заданиями. Основные трудности дети испытывали в выделении и формулировании проблем, при задавании вопросов, при описании и объяснении явлений и процессов, необходимости

сделать выводы и высказать умозаключения. Все это подтвердило необходимость осуществления целенаправленной психолого-педагогической работы по формированию познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР с помощью специально разработанного комплекса занятий.

2.2. Комплекс занятий по формированию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с особыми возможностями здоровья

Комплекс занятий по формированию познавательно-исследовательской деятельности старших дошкольников с особыми возможностями здоровья, разработан нами с учетом требований ФГОС ДО, образовательной программы «От рождения до школы» и психологических особенностей детей старшего возраста с ТНР.

Цели комплекса занятий:

1. Развитие у детей положительного отношения к познавательно-исследовательской деятельности.
2. Формирование познавательно-исследовательских умений – видеть и формулировать проблему, задавать вопросы, проводить простые эксперименты (с водой) наблюдать и описывать предметы, явления и процессы, делать выводы и умозаключения.
3. Развитие связной речи детей (монологической и диалогической).
4. Воспитание интереса к экспериментированию, проведению опытов.

Этот комплекс включает 5 тематических блоков и 17 занятий.

Занятия проводятся 1 раз в неделю.

Длительность каждого занятия – 30-35 мин.

Тематические блоки:

БЛОК 1. В чем проблема? Определи и сформулируй (2 занятия).

БЛОК 2. Учимся задавать вопросы (2 занятия).

БЛОК 3. Наши наблюдения – опиши, расскажи, объясни (2 занятия).

БЛОК 4. Сделай вывод! (2 занятия).

БЛОК 5. Маленькие исследователи (эксперименты с водой) (3 занятия).

Коррекционные занятия по речи для детей с ТНР III уровня идут параллельно по определенному графику.

Также дети с ТНР III уровня включаются в групповую работу на всех остальных занятиях (окружающий мир, чтение художественной литературы, ФЭМП, рисование, лепка, аппликация и др.).

Реализация разработанного нами комплекса занятий проводилась по следующему тематическому плану (табл. 2).

Таблица 2

Тематический план занятий по формированию познавательно-исследовательской деятельности старших дошкольников с ОВЗ

№№ пп	Тема занятия	Цели занятий
БЛОК 1. В чем проблема? Определи и сформулируй (3 занятия)		
1.	Зима в городе и в лесу	Формирование умения видеть, самостоятельно выделять и формулировать проблему.
2.	Наблюдение за золотой рыбкой	
3.	Все цветы разные	
БЛОК 2. Учимся задавать вопросы (2 занятия)		
1.	Найди загаданное слово	Формирование умения задавать разные типы вопросов – уточняющие, проблемные, познавательные на установление причинно-следственных связей и т.д.
2.	Угадай, о чем спросили	
БЛОК 3. Наши наблюдения – опиши, расскажи, объясни (3 занятия)		
1.	Опиши и нарисуй предмет	Формирование умений наблюдать и давать полные и логичные описания предметов, явлений, процессов.
2.	Зимующие птицы	
3.	Найди различия	
БЛОК 4. Сделай вывод! (2 занятия)		
1.	На что это похоже	Формирование умений делать выводы и умозаключения.
2.	Как люди смотрят на мир	
БЛОК 5. Маленькие исследователи (7 занятий).		
Вода-чудесница		
1.	Какую воду можно пить	Формирование умений проводить простые эксперименты с водой, выделять ее существенные признаки, наблюдать за ее состояниями и свойствами, сопоставлять различные факты, описывать увиденное, рассуждать, делать выводы.
2.	Особые свойства воды	
3.	Чудесные превращения воды	
Чудесные свойства песка и глины		

1.	Из чего состоит песок	Формирование умений проводить простые эксперименты с песком и глиной, выделять их существенные признаки, наблюдать за сухим и мокрым песком и глиной, сопоставлять и сравнивать песок и глину, описывать увиденное, рассуждать, делать выводы.
2.	Сухой и мокрый песок	
3.	Сухая и мокрая глина	
4.	Чем различаются песок и глина	

Содержание занятий

БЛОК 1 «В чем проблема? Определи и сформулируй» включал 3 занятия по темам «Зима в городе и в лесу», «Наблюдение за золотой рыбкой», «Все цветы разные». В основе этих занятий лежит метод наблюдения за объектами природы (живыми и неживыми), за поведением животных, людей. Метод наблюдения лишь внешне выглядит простым и доступным, на практике он совсем не так прост, как кажется. Наблюдению необходимо учить, и это совсем не простая задача.

При проведении занятий этого блока использовались задания и упражнения для формирования умения видеть проблемы и формулировать их с помощью речевых выражений.

Задание «Посмотри на мир чужими глазами!». Педагог читает детям неоконченный рассказ: «Утром небо покрылось черными тучами, и пошел снег. Крупные снежные хлопья падали на дома, деревья, тротуары, газоны, дороги...». Потом дает задание: Продолжите рассказ от лица другого. Например, представьте себя гуляющего во дворе с друзьями; водителем грузовика, едущего по дороге; летчиком, отправляющимся в полет; вороной, сидящей на дереве; зайчиком (лисицей, медведем) в лесу».

Задание «Назовите как можно больше признаков предмета». Педагог называет любой предмет, а задача детей – назвать как можно больше возможных признаков этого предмета. Например: лес – зимний (летний, осенний, весенний), зеленый, красивый, волшебный и т.д.; заяц – белый (серый), быстрый, прыгающий, трусливый; лиса – рыжая, пушистая, хитрая, проворная, и т.д.

Задание «Давайте подумаем вместе и определим проблему». Педагог

задает вопросы, а дети пытаются на них ответить и потом сформулировать проблему. Вопросы: «Почему зимой у зайца шубка белая, а летом - серая?», «Почему медведь зимой спит?», «Почему цветы вянут?», «Что надо сделать, чтобы весной цветы снова выросли?» и т.п..

Задание «Тема одна – сюжетов много». Педагог просит детей придумать и нарисовать как можно больше сюжетов на одну и ту же тему. (Например, тема «Лес» можно нарисовать лес осенью, зимой, летом, весной, птиц, работы на полях, школьников, идущих в школу и т. д.).

Задание «Составь рассказ от имени другого персонажа». Педагог говорит детям: «Представьте, что вы на какое-то время стали золотой рыбкой в аквариуме. Опишите один день этой вашей воображаемой жизни». (Варианты: детям предлагается представить себя котом, который смотрит на золотую рыбку в аквариуме; цветком на подоконнике, который стоит рядом с аквариумом с золотой рыбкой и т.д.).

БЛОК 2 «Учимся задавать вопросы» включал 2 занятия. Здесь использовались следующие задания, игры и упражнения.

Задание «Найди загаданное слово». Дети задают друг другу разные вопросы об одном и том же предмете, начинающиеся со слов «что», «как», «почему», «зачем».

Более сложный вариант. Один из участников загадывает слово, но сообщает всем только первую букву (звук). Участники задают ему вопросы. Например: “Это то, что находится в доме?”; “Этот предмет оранжевого цвета?”; “Используется ли этот предмет в перевозке грузов?”; “Это не животное?”. Ребенок, загадавший слово, отвечает “да”, “нет”.

Упражнение «Исправление ошибок» Педагог читает названия предметов, а дети должны заметить ошибку и сказать правильное слово.

Мы использовали материал из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти»:

Строганок – то, чем строгают.

Копатка – то, чем копают.

Колоток – то, чем колотят.

Цепля – то, чем цепляют.

Вертуция – то, что вертится.

Лизык – то, что лижет.

Мазелин – то, чем мажут.

Кусарики – то, что кусает.

Игра «Угадай, о чем спросили». Педагог вызывает одного ребенка и только ему задает вопрос, так чтобы остальные дети его не слышали. Ребенок отвечает на этот вопрос. Остальные дети должны догадаться, каким был вопрос. Например, педагог спрашивает «Ты любишь кататься на коньках?». Ребенок отвечает: «Я люблю кататься на коньках». Или другой пример: задан вопрос: «Какие ты любишь мультфильмы?». Ребенок отвечает: «Я люблю все мультфильмы, но больше всех те, что про Дядю Федора, Матроскина и Шарика».

Более сложный вариант. Педагог задает более сложные вопросы: Почему пригородные поезда называются «электричками»? Как называют птиц, способных повторять человеческую речь? Могут ли люди жить без компьютеров? Почему весной разливаются реки?

БЛОК 3 «Наши наблюдения – опиши, расскажи, объясни» включал 3 занятия. Дети выполняли следующие задания и упражнения.

Задание «Опиши и нарисуй предмет». Перед детьми ставилась яркая, интересная игрушка (например, кукла или игрушечный автомобиль), предмет мебели, книга и др. Лучше, если этот предмет ярко окрашен и имеет много деталей, такой предмет и его детали воспринимаются и запоминаются легче.

Дети рассматривали этот предмет внимательно и спокойно. Затем предлагали детям закрыть глаза. Убирали предмет и просили детей вспомнить и назвать все его детали.

Затем вновь показывали детям этот же предмет и коллективно беседовали о том, что они называли, а что не заметили и не называли.

Следующий этап упражнения – рисование этого предмета по памяти (по желанию дети могли объединяться в пары). Последующее обсуждение – все ли детали предмета изображены на рисунках детей.

Детям дошкольного возраста нелегко справляться с подобными заданиями, но, как показала наша экспериментальная работа, при целенаправленных педагогических усилиях описания у них получаются вполне достойными внимания.

Задание «Найди различия». Используются парные картинки, на которых есть по 3-5 различий. Ребенок должен рассказать, что он видит на картинках, а потом обнаружить эти различия.

При проведении организованной образовательной деятельности и во время прогулки на тему «Зимующие птицы» мы знакомили детей с зимующими птицами нашего края: воробьями, сороками, синицами, воронами, голубями; с особенностями их поведения (им зимой холодно и голодно, их надо подкармливать, для этого необходимо делать кормушки и каждый день насыпать туда корм). Наблюдали за птицами, которые прилетают к кормушкам, развешанным на территории детского сада. Каждый день мы добавляли в кормушку разный корм: семечки подсолнуха, пшено, арбузные семечки, сушёную рябину, заготовленную с осени для подкормки птиц. Придя в группу, воспитатель вместе с детьми фиксировал результаты наблюдений в календаре. Читали стихи, загадки, рисовали птиц, лепили в свободное время при самостоятельной работе в вечернее время в уголке художественного творчества.

БЛОК 4 «Сделай вывод!» включал 2 занятия.

На первом занятии дети выполняли следующие задания.

Задание «На что это похоже». Педагог просил детей, сделать выводы по аналогии: «Скажите, на что похожи:

- узоры на ковре;
- облака, плывущие за окном;
- очертания деревьев за окном;

- старые автомобили;
- новые кроссовки.

Задание «Чем похожи эти предметы». Педагог просил детей назвать как можно больше предметов, которые одновременно являются твердыми и прозрачными (возможные ответы: стекло, лед, пластик, янтарь, кристалл и др.).

Более сложный вариант: «Назовите как можно больше предметов, одновременно являющихся блестящими, синими, твердыми».

Аналогичное задание. Назовите как можно больше живых существ со следующими признаками: добрый, шумный, подвижный, сильный.

На втором занятии дети выполняли задание, позволяющее им сделать собственные выводы по проблеме.

Задание «Как люди смотрят на мир».

Основная наша задача – помочь детям в ходе собственных несложных коллективных рассуждений сделать умозаключение (вывод). Каждому взрослому человеку известно, что люди смотрят на мир по-разному, но эта мысль не столь очевидна для ребенка. Конечно, мы без особого труда и не прибегая к помощи исследовательских методов можем рассказать об этом детям. Но ребенок воспримет и поймет это гораздо лучше, если нам удастся избежать открытого дидактизма. Для того чтобы сделать эту мысль собственным достоянием ребенка, мы использовали такое задание.

Группе детей (3-4 человека) предлагали такую задачу: на листе бумаги (можно также мелом на доске) нарисованы несложные композиции из геометрических тел или линий, не изображающие ничего конкретного. Дети должны были рассмотреть их и ответить на вопрос «что здесь изображено?». Здесь работает принцип: чем больше вариантов решений – тем лучше. Отмечая самые неожиданные, самые оригинальные и интересные ответы, педагог хвалил каждого ребенка, который отвечал. Когда ответов накопилось множество, педагог вместе с детьми подводил итог. Задаем вопрос: «кто же был прав?». При умелом педагогическом руководстве дети быстро придут к

заклучению, что каждый ответ можно считать правильным – «правы были все, но каждый по-своему». На заключительном этапе занятия делается вывод из этого простого коллективного эксперимента. Для этого мы воспользовались педагогическим приемом «подведением под идею». Подводим детей к умозаключению о том, что раз правы все, то мы можем сказать: «Разные люди на мир смотрят по-разному». Очень важно, чтобы в ходе этой работы дети почувствовали, как делаются выводы и умозаключения.

БЛОК 5 «Маленькие исследователи» включал 7 занятий, на каждом из которых проводились эксперименты с водой (3 занятия) и с песком и глиной (4 занятия).

Включение этого блока в комплекс занятий обусловлено тем, что эксперимент – важнейший из методов исследования. Это самый главный метод познания в большинстве наук. С его помощью в строго контролируемых и управляемых условиях исследуются самые разные явления. Любой эксперимент предполагает проведение каких-либо практических действий с целью проверки и сравнения.

Занятия этого блока проводились по плану (таблица 1).

Педагог объяснял детям, что эксперимент предполагает, что мы активно воздействуем на то, что исследуем. Для преодоления нарушений речи у детей с ТНР при подготовке к эксперименту и во время его проведения дети могли задавать педагогу разные вопросы. Педагог внимательно их выслушивал, давал ответы, просил других детей тоже высказать свое мнение, тактично исправлял ошибки в речи детей, помогал им подбирать подходящие слова для выражения своего мнения.

Для активизации интереса и познавательной активности детей с ТНР перед проведением каждого эксперимента педагог просил детей сформулировать проблему так, как они ее понимают, например: «Как доказать, что вода прозрачная (не имеет запаха, вкуса)?», «Все ли предметы и вещества растворяются в воде?», «Правда ли, что вода не имеет формы?».

«Из чего состоит песок?», «Из мокрой глины можно лепить фигурки, а их сухой – нет?» и т.д. После проведения каждого эксперимента с водой, песком или глиной педагог проводил беседу с детьми. Дети, отвечая на вопросы педагога, рассказывали, что нужно было сделать для проведения каждого опыта, какие материалы и оборудование им понадобилось, что они наблюдали во время эксперимента. Потом по каждому эксперименту делался вывод – дети самостоятельно высказывали свои умозаключения, педагог помогал им с помощью наводящих вопросов.

Таким образом, разработанный нами комплекс занятий способствовал формированию познавательно-исследовательских умений старших дошкольников с ТНР, одновременно у каждого ребенка развивалась связная речь – монологическая и диалогическая, развивался познавательный интерес и активность.

2. 3. Итоги работы по теме исследования

Для проверки эффективности использованного нами комплекса занятий по формированию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ТНР был проведен итоговый этап.

Задачи итогового этапа:

1. Провести итоговую диагностику детей по тем же критериям, показателям и методикам, которые были использованы на подготовительном этапе.

2. Сравнить полученные на итоговом этапе результаты диагностики детей с результатами подготовительного этапа.

Результаты итоговой диагностики старших дошкольников с ТНР представлены (таблица 2).

Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики уровня сформированности отношения к познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР по методике «Маленький

исследователь» представлены на рис. 7.

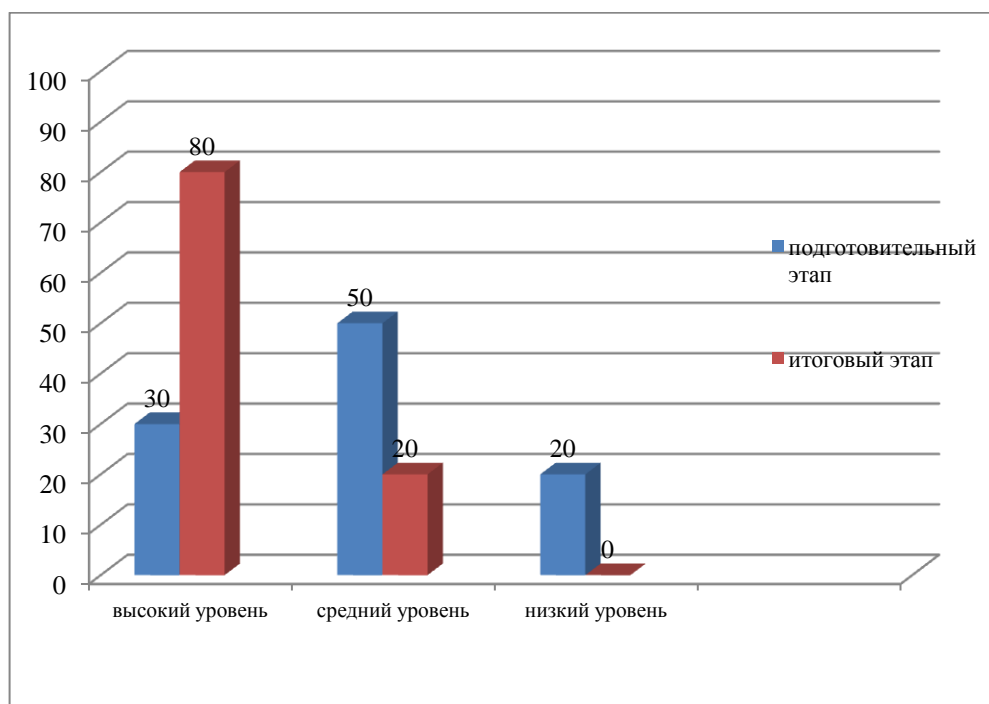


Рис. 7. Результаты исходной и итоговой диагностики уровня сформированности отношения к познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР по методике «Маленький исследователь», в %

Данные, представленные на рис. 7, показывают, что на итоговом этапе детей с низким уровнем отношения к познавательно-исследовательской деятельности не выявлено по сравнению с подготовительным этапом работы, когда было 2 ребенка (20%) с этим уровнем. На 30% (3 чел.) увеличилось количество детей со средним уровнем (было 20%, а стало 50%) и на 50% (5 чел.) увеличилось количество детей с высоким уровнем (было 30%, стало – 80%). Это положительная динамика.

Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики уровня сформированности умения выделять и формулировать проблему у старших дошкольников с ТНР по заданию «Сколько значений у предмета» представлены на рис. 8.

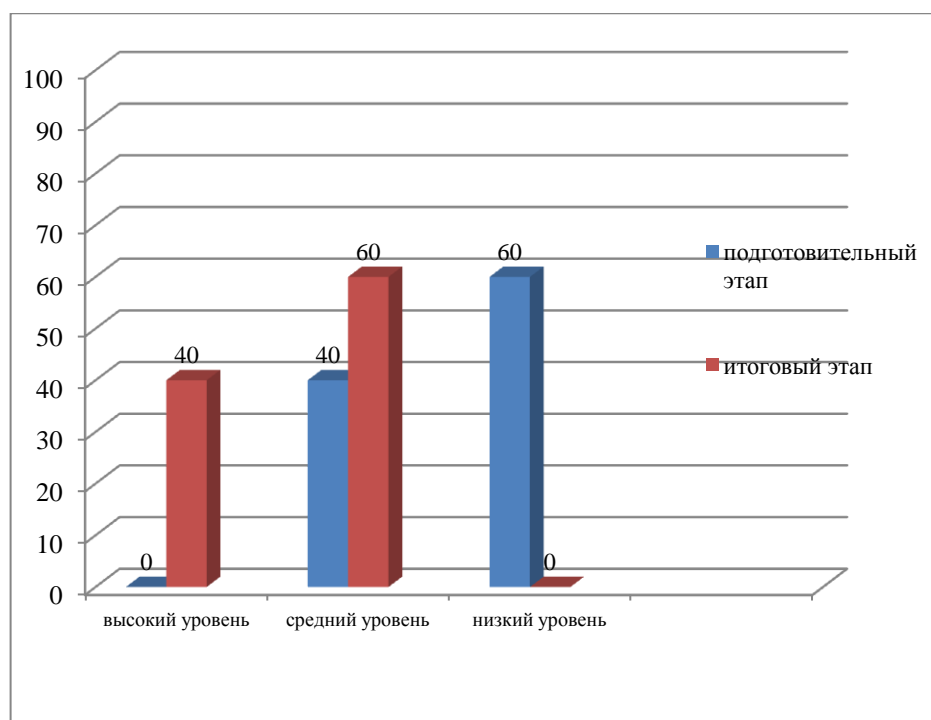


Рис. 8. Результаты исходной и итоговой диагностики уровня сформированности умения выделять и формулировать проблему у старших дошкольников с ТНР по заданию «Сколько значений у предмета», в %

Данные, представленные на рис. 8, показывают, что на итоговом этапе детей с низким уровнем умения выделять и формулировать проблему не выявлено по сравнению с подготовительным этапом работы, когда было 6 детей (60%) с этим уровнем. На 20% (2 чел.) увеличилось количество детей со средним уровнем (было 40%, а стало 60%) и появилось 40% (4 чел.) детей с высоким уровнем. Это положительная динамика.

Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики уровня сформированности умения формулировать вопросы по методике «Детские вопросы» представлены на рис. 9.

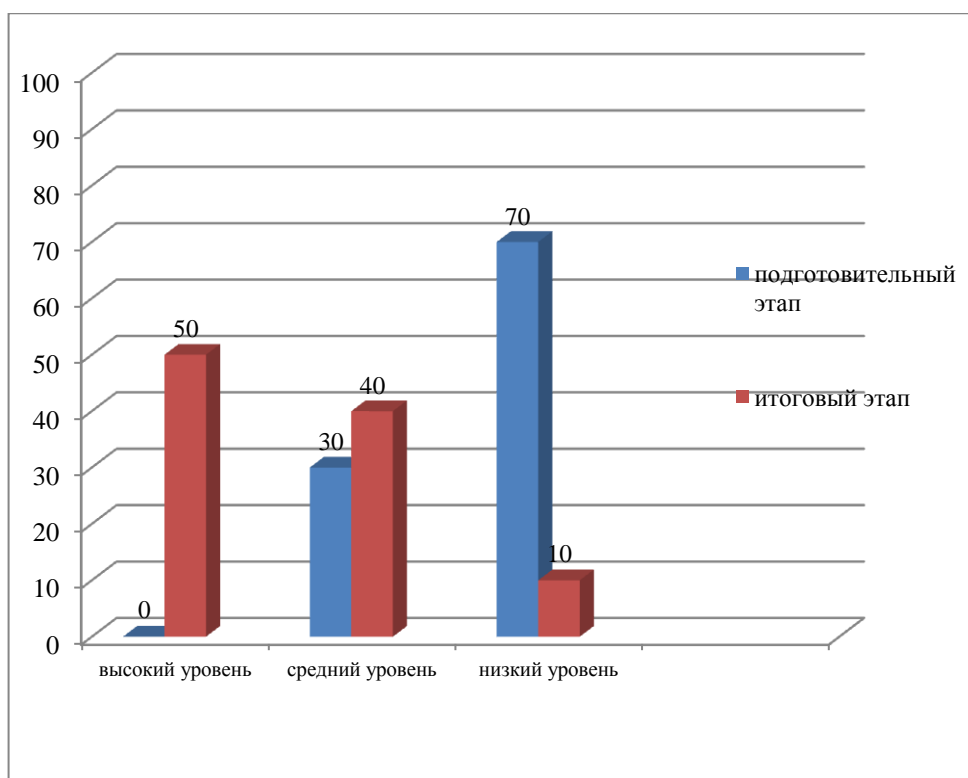


Рис. 9. Результаты исходной и итоговой диагностики уровня сформированности умения формулировать вопросы у старших дошкольников с ТНР по методике «Детские вопросы», в %

Данные, представленные на рис. 9, показывают, что на итоговом этапе появилось 50% (5 чел.) детей с высоким уровнем умения формулировать вопросы. На 10% (1 чел.) увеличилось количество детей со средним уровнем (было 30%, а стало 40%) и на 60% (6 чел.) уменьшилось количество детей с низким уровнем (было 70%, осталось 10%). Это положительная динамика.

Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики уровня сформированности способности описывать явления и процессы по методике «Древо желаний» представлены на рис. 10.

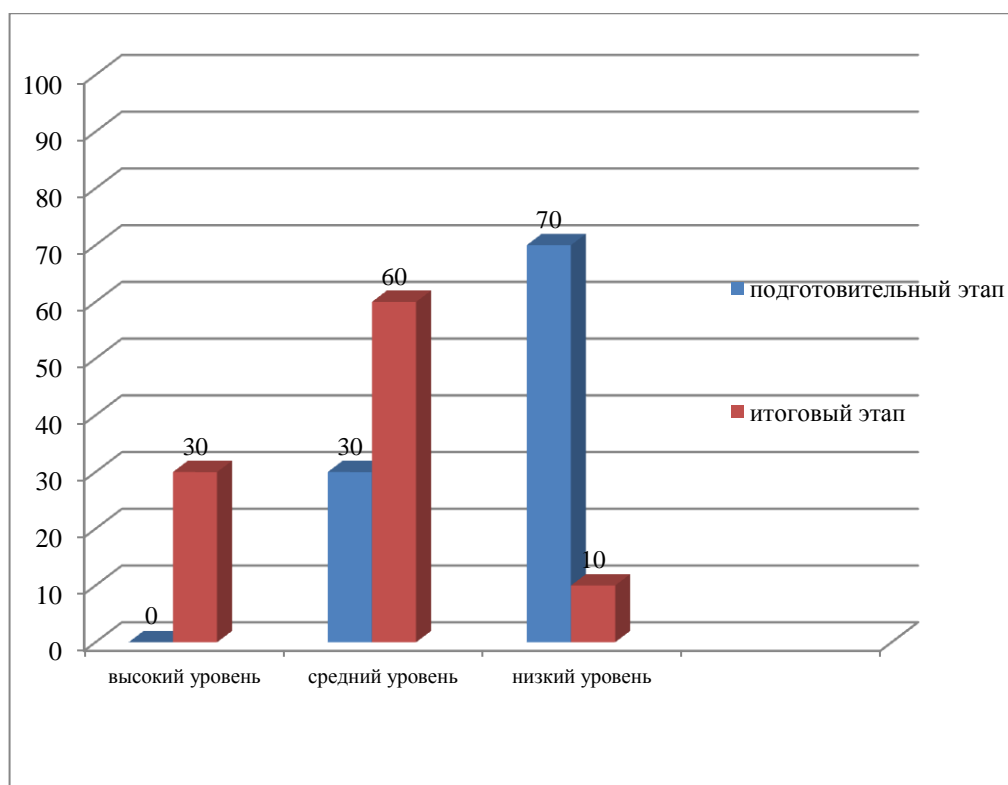


Рис. 10. Результаты исходной и итоговой диагностики уровня сформированности способности описывать явления и процессы у старших дошкольников с ТНР по методике «Древо желаний», в %

Данные, представленные на рис. 10, показывают, что на итоговом этапе появилось 30% (3 чел.) детей с высоким уровнем умения описывать явления и процессы. На 30% (3 чел.) увеличилось количество детей со средним уровнем (было 30%, а стало 60%) и на 60% (6 чел.) уменьшилось количество детей с низким уровнем (было 70%, осталось 10%).

Это положительная динамика.

Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики уровня сформированности умения формулировать выводы и умозаключения по методике «Сахар» представлены на рис. 11.

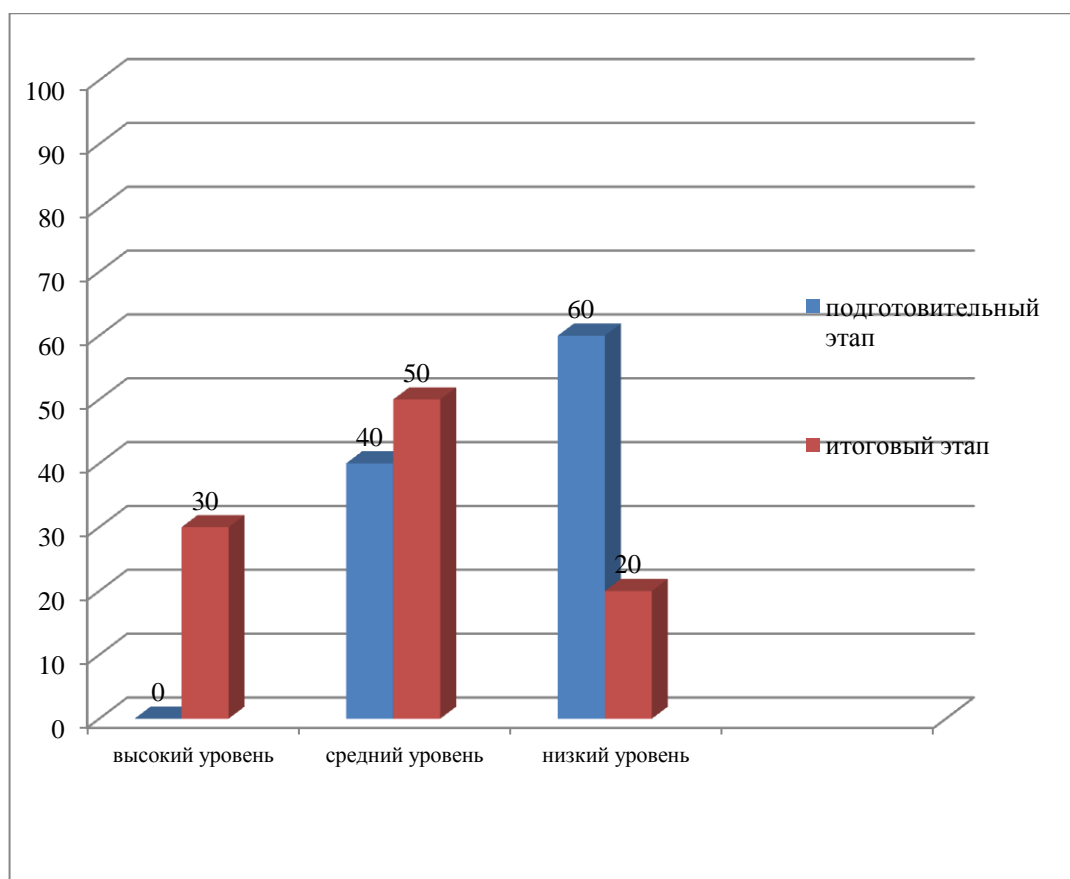


Рис. 11. Результаты исходной и итоговой диагностики уровня сформированности умения формулировать выводы и умозаключения у старших дошкольников с ТНР по методике «Сахар», в %

Данные, представленные на рис. 11, показывают, что на итоговом этапе появилось 30% (3 чел.) детей с высоким уровнем умения формулировать выводы и умозаключения. На 10% (1 чел.) увеличилось количество детей со средним уровнем (было 40%, а стало 50%) и на 40% (4 чел.) уменьшилось количество детей с низким уровнем (было 60%, осталось 20%).

Это положительная динамика.

Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики уровня сформированности познавательно-исследовательской деятельности (по 5-ти методикам) у старших дошкольников с ТНР представлены на рис. 12.

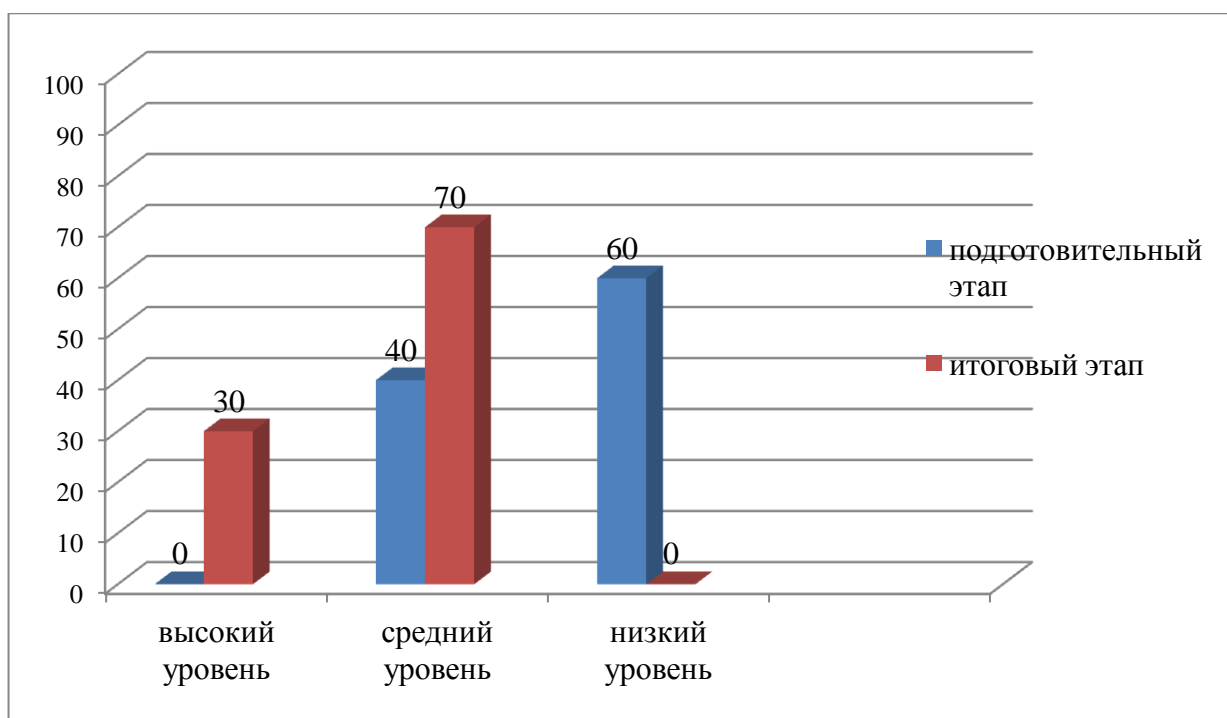


Рис. 12. Результаты исходной и итоговой диагностики уровня сформированности познавательно-исследовательской деятельности (по 5-ти методикам) у старших дошкольников с ТНР, в %

Данные, представленные на рис. 12, показывают положительную динамику в формировании познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР. Это выразилось в том, что на итоговом этапе не осталось детей с низким уровнем, тогда как на подготовительном этапе было 60% (6 детей) с таким уровнем. Появилось 30% (3 чел.) детей с высоким уровнем. На 30% (3 чел.) увеличилось количество детей со средним уровнем (было 40%, а стало 70%). Это положительная динамика.

Дети с высоким уровнем сформированности познавательно-исследовательской деятельности – 30% детей (Аня, Глеб и Маша) самостоятельно и правильно выполняли задания всех методик. Эти дети всегда положительно относятся к познавательно-исследовательской деятельности, постоянно выбирают ее, отдают ей свое предпочтение среди других видов деятельности (игровой, художественно-эстетической, чтения литературы и т.д.). Они видят и умеют самостоятельно формулировать проблему, называют 4-5 способов использования разных предметов. Эти дети

умеют самостоятельно формулировать разные типы вопросов: уточняющие вопросы, касающиеся общего образа жизни, информационные, познавательные вопросы о причинно-следственных связях в явлениях природы и вопросы об общественных сторонах жизни. Они дают полные, логичные описания и объяснения явлений и процессов, проявляют исследовательский интерес к миру. Умеют выделить существенные признаки и стороны, сопоставлять различные факты (например, свои представления о свойствах веществ растворяться в воде и изменять ее вкусовые качества), умеют рассуждать и аргументировать собственные выводы.

Дети со средним уровнем сформированности познавательно-исследовательской деятельности – 70% детей (Артур, Денис, Карен, Лиля, Никита, Олег и Тимур) в общем положительно относятся к познавательно-исследовательской деятельности, но эти дети не всегда ее выбирают и отдают ей свои предпочтения среди других видов деятельности. Они не всегда видят проблему и могут ее сформулировать, называют 2-3 способа использования разных предметов при помощи взрослого. Они умеют задавать только однотипные вопросы – уточняющие и касающиеся общего образа жизни. Эти дети затрудняются давать полные и логичные описания и объяснения, нуждаются в постоянной помощи взрослого. На проблемные вопросы они отвечали с ошибками, не могли предложить способ проверки, нуждаются в помощи взрослого.

Проведенное исследование показало, что в целом дети при выполнении заданий стали более активны и уложились по времени. Большинство детей научились выделять и формулировать проблемы, задавать вопросы разного характера (уточняющие, информационные, познавательного характера и т.д.), полно и логично описывать и объяснять явления и процессы, делать выводы и умозаключения. Это свидетельствует о том, что внедренный нами комплекс занятий способствовал достижению более высоких уровней сформированности познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Актуальность формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ОВЗ (с ТНР) обусловлена социальным заказом общества на развитие личности, способной к активному познанию окружающего мира и обладающей исследовательскими умениями для преобразования этого мира. Дети с ОВЗ – это дети, у которых имеются какие-либо нарушения в развитии, которые возможно преодолеть при правильной организации обучения и воспитания этой категории детей.

Специфика включения детей с ОВЗ в образовательный процесс состоит в том, что социализация этих детей успешнее всего проводится в рамках инклюзивного и интегрированного образования. Сегодня инклюзивное (включенное) образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников. В ходе такого образования дети с ОВЗ могут достигать наиболее полного прогресса в психическом и социальном развитии.

Познавательно-исследовательская деятельность детей дошкольного возраста – это деятельность по ознакомлению с окружающим миром, установлению причинно-следственных связей с помощью исследовательских умений, которыми овладевают дошкольники: умения выделять проблему, сформулировать гипотезы, наблюдать, проводить простейшие опыты и эксперименты, давать определения понятиям, делать выводы. Особое значение в познавательно-исследовательской деятельности имеют интеллектуальное и речевое развитие ребенка. Для детей с ОВЗ (с ТНР) эта деятельность представляет особые трудности, которые связаны с нарушениями речи – недоразвитием фонетического, лексического, грамматического, синтаксического строя речи. Поэтому главными проблемами детей с ТНР при овладении познавательно-исследовательской деятельностью являются умения формулировать проблему, словесно

высказывать гипотезы, обосновывать свою точку зрения, давать определение понятиям и терминам, делать выводы.

Анализ нормативно-правовых документов (ФГОС ДО) и образовательных программ дошкольного образования («От рождения до школы» и «Детство») показал, что задача формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ОВЗ (с ТНР) является одной из приоритетных. В основных образовательных программах дошкольного образования сформулированы задачи этой работы в разных возрастных группах дошкольников, дано описание содержания, некоторых методов и форм педагогической работы с детьми.

Анализ методической литературы показал, что содержанием психолого-педагогической работы по формированию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ОВЗ (с ТНР) являются сенсорное развитие, проведение простейших опытов и экспериментов, детские проекты. Материалами для исследования детей служат мозаики, предметы-головоломки, наглядные пособия (макеты, схемы), наборы букв и цифр и т.д. Используются типы исследований, которые доступны и интересны детям старшего дошкольного возраста: опыты, коллекционирование, путешествие по карте и по «реке времени».

Для преодоления речевых нарушений детей с ТНР учат давать определения понятиям различными способами: описательным, отличительным, логическим, характеризующим, разъяснительным, сравнительным. В работе с детьми с ТНР обязательно проводится специальная работа по обогащению их словаря специальными понятиями и терминами, антонимами. Обязательно также использование наглядности – рисунков, фотографий (изображений наблюдаемых физических процессов), в которых дети фиксируют изменения, которые они наблюдают в реальной жизни.

Методы формирования познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с ОВЗ (с ТНР) самые разнообразные: словесно-

объяснительные, проблемные (для создания проблемных ситуаций), ответно-вопросные, диалоговые, метод схематичного моделирования опыта (эксперимента), метод «первой пробы» и т.д..

Наиболее эффективные формы работы с детьми – групповая, подгрупповая, парная.

В нашем исследовании диагностическое изучение уровня сформированности познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР проводилась по 5-ти критериям:

- 1) отношение к познавательно-исследовательской деятельности;
- 2) выделение проблемы (находит противоречие, формулирует проблему);
- 3) формулирование вопросов;
- 4) способность описывать явления, процессы;
- 5) формулировка выводов и умозаключений.

Использовались 5 методик:

1. Методика «Маленький исследователь» Л. Н. Прохоровой.
2. Диагностическое задание «Сколько значений у предмета» Дж. Гилфорда.
3. Методика «Детские вопросы» К. М. Рамоновой.
4. Методика «Древо желаний» В. С. Юркевич.
5. Методика «Сахар» В. С. Юркевич.

Диагностическое исследование уровня сформированности познавательно-исследовательской деятельности старших дошкольников с ТНР на подготовительном этапе работы показало, что 60% детей имеют низкий уровень сформированности познавательно-исследовательской деятельности и 40% – средний уровень. Высокого уровня нет у кого из детей.

В практической части нашей работы представлен комплекс занятий по формированию познавательно-исследовательской деятельности старших дошкольников с ТНР. 5 тематических блоков включают 17 занятий, которые проводятся в основном в форме наблюдений и экспериментирования.

Блок 1. В чем проблема? Определи и сформулируй (3 занятия).

Блок 2. Учимся задавать вопросы (2 занятия).

Блок 3. Наши наблюдения – опиши, расскажи, объясни (3 занятия).

Блок 4. Сделай вывод! (2 занятия).

Блок 5. Маленькие исследователи (эксперименты с водой) (7 занятий).

Методы педагогической работы с детьми – игровые задания, упражнения, игры, эксперименты. Это задания «Посмотри на мир чужими глазами!», «Назовите как можно больше признаков предмета», «Давайте подумаем вместе и определим проблему», «Тема одна – сюжетов много», «Составь рассказ от имени другого персонажа», «Найди загаданное слово», «Опиши и нарисуй предмет», «Найди различия», «На что это похоже», «Как люди смотрят на мир»; упражнение «Исправление ошибок»; игра «Угадай, о чем спросили»; эксперименты с водой (3 занятия) и с песком и глиной (4 занятия).

Диагностика уровня сформированности познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР на итоговом этапе работы выявила положительную динамику: не осталось детей с низким уровнем, появилось 30% детей с высоким уровнем; на 30% увеличилось количество детей со средним уровнем.

По полученным результатам можно говорить о том, что педагогическая работа, проведенная со старшими дошкольниками с ТНР с помощью комплекса занятий, дала положительные результаты – у детей повысился уровень сформированности познавательно-исследовательской деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранова, Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников [Текст] / Э.А. Баранова. – СПб.: Речь, 2005. – 132 с.
2. Барменкова, Т.Д. Характеристика нарушений связного речевого высказывания у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] : автореф.дисс. канд. псих. наук / Т.Д. Барменкова. – М., 1996. – 46 с.
3. Баскаков, А.Я. Методология научного исследования [Текст] / А.Я. Баскаков, Н.В. Туленков. – К.: МАУП, 204. – 216 с.
4. Буковцева, Н.И. Актуальные проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного (инклюзивного) образования [Текст] / Н.И. Буковцева // Материалы конференции «Социальная реабилитация и поддержка инвалидов в Германии». – Кёльн, 26-30 января 2010. – С. 24-29.
5. Бурнер, Дж. Исследование развития познавательной деятельности [Текст] / Дж. Бурнер, Р. Олвер, П.М. Гринфилд. – М.: Педагогика, 1971. – 288 с.
6. Веракса, Н.Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников. Для работы с детьми 4-7 лет [Текст] / Н.Е. Веракса, О.Р. Галимов. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 80 с.
7. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушения речи у детей [Текст] / Г.А. Волкова. – СПб.: Речь, 2009. – 45 с.
8. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2014. – 265 с.
9. Гаркуша, Ю.Ф. Особенности общения детей дошкольного возраста с недоразвитием речи [Текст] / Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – С. 84-99.
10. Гуриненко, Н. Планирование познавательно-исследовательской

деятельности со старшими дошкольниками. Картотека опытов и экспериментов [Текст] / Н. Гуриненко. – М.: Детство-Пресс, 2017. – 64 с.

11. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: Детство-Пресс, Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 321 с.

12. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Сост. Н. Семаго, М. Семаго. – М.: Аркти, 2014. – 66 с.

13. Дыбина, О.В. Ребенок в мире поиска: Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста [Текст] / О.В. Дыбина. – М.: Сфера, 2013. – 145 с.

14. Екжанова, Е.А. Основы интегрированного обучения [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. – М.: Дрофа, 2012. – 286 с.

15. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. (Дети с общим недоразвитием речи) [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2011. – 230 с.

16. Иванова, А.И. Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду: Мир растений [Текст] / А.И. Иванова. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 127 с.

17. Игры с разрезными картами. Учебно-дидактический комплект по формированию познавательно-исследовательской деятельности. Ознакомление с миром природы. Средняя группа [Текст]. – М.: Учитель, 2015. – 96 с.

18. Инклюзивное образование [Текст] / Сост. А.Е. Ершова. – М.: Школьная книга, 2010. – 272 с.

19. Интегративная познавательная деятельность младших дошкольников. Методическое пособие [Текст] / Под ред. В. Деркунской. – М.: Центр педагогического образования, 2013. – 96 с.

20. Исакова, Н. Развитие познавательных процессов у старших дошкольников через экспериментальную деятельность [Текст] /

Н. Исакова. – М.: Детство-Пресс, 2015. – 64 с.

21. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, Ю.А. Коджаспиров. – М.: Владос, 2011. – 234 с.

22. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика [Текст] / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2015. – 416 с.

23. Командин, Е.Н. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования в дошкольном учреждении [Электронный ресурс] // URL: www.b17.ru/article/13220, 2017.

24. Короткова, Т.А. Познавательльно-исследовательская деятельность старшего дошкольного ребенка в детском саду [Текст] / Т.А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 2013. – №3. – С. 12-15.

25. Костюченко, М. Исследовательская деятельность на прогулках. Экологические занятия с детьми 5-7 лет [Текст] / М. Костюченко. – М.: Учитель, 2014. – 87 с.

26. Куликовская, И.Э. Детское экспериментирование, старший дошкольный возраст [Текст] / И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир. – М.: Пед. общество России, 2003. – 80 с.

27. Литвинова, О. Познавательное развитие ребенка раннего дошкольного возраста. Планирование образовательной деятельности [Текст] / О. Литвинова. – М.: Детство-Пресс, 2016. – 256 с.

28. Лосева, Е. Развитие познавательльно-исследовательской деятельности у дошкольников. Из опыта работы [Текст] / Е. Лосева. – М.: Детство-Пресс, 2013. – 128 с.

29. Лыкова, И.А. Дидактические игры и занятия. Интеграция художественной и познавательной деятельности дошкольников [Текст] / И.А. Лыкова. – М.: Сфера; Карапуз, 2009. – 160 с.

30. Малофеев, Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Н.Н. Малофеев. URL: http://school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_iovrzpip.

31. Мещерякова, С. Развитие предметной деятельности и

познавательных способностей. Игры и занятия с детьми раннего возраста [Текст] / С. Мещерякова, Е. Смирнова. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 210 с.

32. Михайлова, З.А. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников [Текст] / З.А. Михайлова, Т.И. Бабаева, Л.М. Кларина, З.А. Серова. – СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 194 с.

33. Новикова, В. Воспитание ребенка-дошкольника. Развитого, образованного, смекалистого, инициативного, неповторимого, коммуникативного, активного. В мире познания [Текст] / В. Новикова, Л. Тихонова. – М.: Владос, 2008. – 240 с.

34. Носачев, Г. Психология и психопатология познавательной деятельности (основные симптомы и синдромы) [Текст] / Г. Носачев, И. Носачев. – М.: Инфра-М, 2016. – 240 с.

35. Опыты и эксперименты с веществами и материалами. Познавательно-исследовательская деятельность детей. Осень. Младшая группа. 3-4 года (комплект из 16 карт) [Текст] / Сост. И. Батова. – М.: Учитель, 2016. – 16 с.

36. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: Методические рекомендации [Текст] / Под ред. Л.Н. Прохоровой. – М.: АРКТИ, 2008. – 64 с.

37. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 334 с.

38. Павлова, Л. Познание окружающего мира детьми третьего года жизни [Текст] / Л. Павлова. – М.: Сфера, 2015. – 144 с.

39. Пайгузов, А.И. Теоретические основы интегрированного обучения: монография [Текст] / А.И. Пайгузов. – Чебоксары: Изд-во ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2005. – 215 с.

40. Педагогика [Текст] / Под ред. П.И. Пидкасистова. – М.: Владос-Пресс, 2014. – 523 с.

41. Подьяков, Н.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт [Текст] / Н.Н. Подьяков. – М.: ПЕРСЭ-Пресс, 2006. – 324 с.
42. Познавательльно-исследовательская деятельность в ДОУ. Тематические дни [Текст] / Сост. Л. Королева. – М.: Детство-Пресс, 2016. – 64 с.
43. Познавательльно-исследовательская деятельность как направление развития личности дошкольника. Опыты, эксперименты, игры [Текст] / Сост. Н. Нищева. – М.: Детство-Пресс, 2014. – 240 с.
44. Похвощева, Т.А. Познавательльно-исследовательская деятельность детей [Текст] / Т.А. Похвощева, Т.Н. Ларина, М.В. Муркова. – М.: Учитель, 2016. – 41 с.
45. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Институт общегуманитарных исследований В. Секачева, 2009. – 287 с.
46. Программа обучения и развития детей 6 лет «Предшкольная пора» [Текст] / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 50 с.
47. Развитие познавательльно-исследовательских умений у старших дошкольников [Текст] / Сост. З. Михайлова, Л. Кларина, З. Серова. – М.: Детство-Пресс, 2012. – 160 с.
48. Рамонова, К.М. Особенности и пути развития любознательности у детей дошкольного возраста [Текст] / К.М. Рамонова. – СПб.: Речь, 2007. – 187 с.
49. Ромашкова, Е.И. Картотека форм познавательной деятельности учащихся [Текст] / Е.И. Ромашкова. – М.: Сфера, 2005. – 192 с.
50. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и в школе [Текст] / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
51. Савенков, А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников [Текст] / А.И. Савенков. – СПб., Питер, 2004. – 272 с.
52. Султанова, М. Простые опыты с водой [Текст] / М. Султанова. – М.:

Хатбер-Пресс, 2014. – 16 с.

53. Тугушева, Г.П. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста [Текст] / Г.П. Тугушева, А.Е. Чистякова. – М.: Детство-Пресс, 2013. – 94 с.

54. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2012. – 336 с.

55. Ушакова, О.С. Теория и практика развития речи дошкольника [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 240 с.

56. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

57. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета. URL: www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html.

58. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: Гном-Д, 2010. – 254 с.

59. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта [Текст] / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

60. Эксперименты с водой в старшей группе детского сада [Электронный ресурс] // URL: <http://vospitateljam.ru/konspekt-zanyatiya-opytu-s-vodoj-v-starshej-gruppe>.

Алгоритм действий для осуществления исследовательской деятельности дошкольников (по А.И. Савенкову)

Шаг 1. Выявление проблемы, которую можно исследовать и которую хотелось бы разрешить. Главное качество любого исследователя – уметь отыскать что-то необычное в обычном, увидеть сложности и противоречия там, где другим все кажется привычным, ясным и простым.

Шаг 2. Выбор темы исследования. Исследование – процесс бескорыстного поиска неизвестного, новых знаний.

Шаг 3. Определение цели исследования (нахождение ответа на вопрос о том, зачем проводится исследование). Примерные формулировки целей исследования обычно начинаются со слов: выявить, изучить, определить...

Шаг 4. Определение задач исследования (основных шагов направления исследования).

Шаг 5. Выдвижение гипотезы (предположения, догадки, недоказанной логически и не подтвержденной опытом). Гипотеза – это попытка предвидения событий. Важно научиться вырабатывать гипотезы по принципу «чем больше, тем лучше» (гипотезы дают возможность увидеть проблему в другом свете, посмотреть на ситуацию с другой стороны).

Шаг 6. Составление предварительного плана исследования. Для того, чтобы составить план исследования, надо ответить на вопрос: «Как мы можем узнать что-то новое о том, что исследуем?».

Шаг 7. Провести эксперимент (опыт), наблюдение, проверить гипотезы, сделать выводы.

Шаг 8. Указать возможные пути дальнейшего изучения проблемы. Для настоящего творца завершение одной работы – это не просто окончание исследования, это начало работы следующей.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Типы исследований для формирования познавательно-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста

(по Т.А. Коротковой)

1. Опыты (экспериментирование) (задача – освоение причинно-следственных связей и отношений). Деятельность в контексте «опыты»:

- привлечение внимания детей «интригующим материалом» или демонстрацией необычного эффекта;
- предоставление детям свободно поэкспериментировать самим и обсудить полученный эффект;
- формулирование причинно-следственных связей (если..., то...; потому..., что...);
- самостоятельное использование оборудование в свободной деятельности.

2. Коллекционирование (классификационная работы) (задача – освоение родовидовых отношений). Деятельность в контексте «коллекционирования»:

- поиск черт сходства и различия между объектами в ходе обсуждения – рассуждения, поиск возможных оснований для их группировки;
- размещение материала в квалификационной таблице (если материал реальный – размещение в емкости в идее коллекций, а на классификационную таблицу прикрепляются замещающие их картинки или ярлычки с названиями этих предметов).

3. Путешествие по карте (задача – освоение пространственных схем и отношений (представления о пространстве мира). Деятельность в контексте «путешествие по карте»:

- обсуждение и выбор пункта назначения, подходящего для путешествия вида транспорта;
- обозначение возможного маршрута путешествия, высказывание предположений, что может встретиться на пути;
- изучение растительного животного мира данной местности, особенности жизнедеятельности людей в данной местности и т.п.;
- заполнение участка контурной физической карты полушарий, линиями пройденных маршрутов, вырезками – метками (животных, растений, людей, занятых типичным трудом).

4. Путешествие по «реке времени» (задача – освоение временных отношений (представления об историческом времени).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Таблица 1

Результаты изучения сформированности познавательно-исследовательской деятельности у старших дошкольников с ТНР на подготовительном этапе эмпирического исследования

№№ пп	Имя ребенка	Критерии и методики					Общий уровень
		Отношение к познавательно-исследовательской деятельности. Методика «Маленький исследователь» (автор – Л.Н. Прохорова)	Выделение и формулирование проблемы. Диагностическое задание «Сколько значений у предмета» (автор – Дж. Гилфорд)	Формулирование вопросов. Методика «Детские вопросы» (автор – К.М. Рамонова)	Способность описывать явления, процессы. Методика «Древо желаний» (автор – В.С. Юркевич)	Формулировка выводов и умозаключений. Методика «Сахар» (автор – В.С. Юркевич)	
1	Аня	В	С	С	Н	С	Средний
2	Артур	С	С	Н	С	Н	Средний
3	Глеб	В	С	С	Н	С	Средний
4	Денис	Н	Н	Н	Н	Н	Низкий
5	Карен	С	Н	Н	Н	Н	Низкий
6	Лиля	С	Н	Н	Н	С	Низкий
7	Маша	В	С	С	С	С	Средний
8	Никита	С	Н	Н	С	Н	Низкий
9	Олег	Н	Н	Н	Н	Н	Низкий
10	Тимур	С	Н	Н	Н	Н	Низкий
		В – 3ч. С – 5ч. Н – 2ч.	В – 0ч. С – 4 ч. Н – 6ч.	В – 0 С – 3 ч. Н – 7ч.	В – 0 С – 3 ч. Н – 7ч.	В – 0ч. С – 4 ч. Н – 6ч.	В – 0ч. С – 4 ч. Н – 6ч.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 2

Тематический блок «Маленькие исследователи»

Цель	Содержание	Вывод
ВОДА-ЧУДЕСНИЦА		
Занятие № 1. Какую воду можно пить		
Подвести детей к пониманию того, что вода бывает теплой, горячей, холодной.	1. Во время мытья рук изменить температуру воды 2. Взять три чайника с водой разной температуры. Предложить определить, какая вода в чайнике. Налить воду в разные тазики и на ощупь проверить, какая вода (она не должна быть слишком горячей).	Вода может быть холодной, теплой, горячей.
Подвести детей к пониманию того, что вода прозрачна.	Взять два стакана: один с водой, другой – с молоком. В оба стакана опустить монетку или камушек.	В стакане с водой камушек виден – вода прозрачная. В стакане с молоком камушка не видно – молоко не прозрачное.
Подвести детей к пониманию того, что вода не имеет вкуса.	1. Сравнить на вкус воду, молоко, сок. 2. Взять два стакана с водой. Попробовать воду. Затем положить в один стакан сахарный песок, в другой – соль.	Вода изменилась на вкус: в одном стакане – сладкая, в другом – соленая.
Занятие № 2. Особые свойства воды		
Подвести детей к пониманию того, что вода не имеет запаха.	Сравнить запах в стакане с обычной водой и водой с добавлением ароматизаторов.	Вода не имеет запаха.
Подвести детей к пониманию того, что вода жидкая, может течь.	Взять разные сосуды, переливать воду из одного в другой. В один из сосудов положить твердый предмет (кубик), переместить предмет из одного сосуда в другой.	Вода жидкая – течет.
Подвести детей к пониманию того, что в воде одни вещества растворяются, а другие – нет.	Взять два стакана с водой. В один положить обычный речной песок, а в другой – сахарный. Размешать. (Можно использовать соль, шипучие таблетки-витамины, твердые предметы, акварельные краски).	Сахарного песка не видно – растворился в воде, речной песок опустился на дно стакана – не растворился.
Занятие № 3. Форма и состояния воды		
Подвести детей к пониманию того, что вода не имеет формы.	1. Взять деревянный кубик, определить форму, меняя место его расположения (на руке, в стакане, на тарелке) 2. Налить воду в сосуды разной формы.	Форма кубика не меняется. Вода принимает форму того сосуда, в котором находится. Жидкая вода не имеет формы.

Продолжение
таблицы 2

Подвести детей к пониманию трех состояний воды.	Взять три колбочки с водой: одну поместить в морозильную камеру или вынести на мороз, вторую оставить в группе, третью подержать над спиртовкой.	В первой – лед, во второй – вода, а в третьей – пар.
Подвести детей к выводу, что вода испаряется.	<p>1. Налить в неглубокую мисочку воды (лучше подкрашенной) и оставить на несколько дней. Следы краски останутся на стенках посуды и будут указывать на изменение уровня воды.</p> <p>2. Поставить мисочку с одинаковым количеством воды в разных местах: в теплом и холодном.</p> <p>3. Взять одну большую и одну маленькую мисочку с водой, поставить их в одинаковых условиях.</p> <p>4. Растворить в стакане с водой соль и сахар и оставить на некоторое время.</p> <p>5. Накрыть большой лист растения полиэтиленовым пакетом так, чтобы в него не проникал воздух.</p>	<p>Вода постепенно испаряется.</p> <p>Вода в теплом месте испаряется быстрее, чем в холодном.</p> <p>Вода испарится быстрее из мелкой мисочки.</p> <p>Вода испарится, на дне стакана останутся следы соли и сахара.</p> <p>На стенках пакета появятся капельки воды. Вода испаряется с поверхности листа растения.</p>
ЧУДЕСНЫЕ СВОЙСТВА ПЕСКА И ГЛИНЫ		
Занятие № 1. Из чего состоит песок		
Подвести детей к пониманию того, что песок состоит из песчинок	<p>1. Насыпьте на бумагу немного песка и с помощью лупы внимательно рассмотрите его.</p> <p>- Из чего состоит песок? (Ответы детей: песчинки, маленькие камешки).</p> <p>- Как выглядят песчинки? Какие они? (Ответы детей: разные, разной формы, размера, отличаются друг от друга по цвету).</p> <p>2. Возьмите трубочки и осторожно дуньте на них. Что происходит? (Ответы детей: они разлетаются, потому что песчинки не прилипают друг к другу).</p>	Песок состоит из множества песчинок, которые не прилипают друг к другу, если песок сухой.

Занятие № 2. Сухой и мокрый песок		
<p>Подвести детей к пониманию того, что песок может быть сухим и мокрым, из мокрого песка можно лепить фигурки.</p>	<p>1. Суньте руки в песок. Достаньте ручки. Они мокрые? Значит и песок сухой. Он не намочил руки. Стряхните ручки. Стали руки чистыми? Это потому, что песок сухой, он легко стряхивается с рук. А теперь давайте польем песок. Суньте в него руки. Какой стал песок? А почему песок мокрый? Достаньте ручки. Какие стали ручки? Стряхните ручки. Стали руки чистыми? Это потому, что мокрый песок не стряхивается с рук.</p>	<p>Песок бывает сухой и мокрый, если его полить водой. Сухой песок легко стряхивается с рук, а мокрый – нет.</p>
	<p>2. Педагог предлагает детям набрать в кулачок горсть песка и выпустить его маленькой струйкой. Что происходит с сухим песком? (Он сыплется). Давайте попробуем построить что-нибудь из сухого песка. Получаются фигурки? Попробуем намочить сухой песок. Возьмите его в кулачок и попробуйте высыпать. Он также легко сыплется? (Нет). Насыпьте его в формочки. Сделайте фигурки. Получается? Какие фигурки получились? Из какого песка удалось сделать фигурки? (Из мокрого).</p>	<p>Мокрый песок не сыплется, и из него можно лепить, потому что когда он намокает, воздух между песчинок исчезает, мокрая песчинка слипается со своей «соседкой».</p>
Занятие № 3. Сухая и мокрая глина		

<p>Подвести детей к пониманию того, что глина может быть сухой и мокрой, из мокрой глины можно лепить фигурки.</p>	<p>Опыт 1. Глина сухая. Воспитатель с детьми садятся около стола с приготовленной глиной. Педагог: Возьмите в руки глину. - Какая она? (твердая, сухая). Верно, дети, и у меня в руках твердая, сухая глина. - Можно из нее что-нибудь слепить? - Давайте попробуем. - Нет, не получается, рассыпается глина. Опыт 2. Мокрая глина. Оборудование: стаканчики с сухой глиной. Чайнички с водой на каждого ребенка. Дощечки для лепки. Педагог: Давайте устроим встречу дождика и глины. - А как же нам сделать дождик? - Посмотрите, что у нас на столе? (Чайнички с водой). - Полейте глину немножко. - Что происходит с глиной? (Она становится мягче, липкой). - Давайте посмотрим, подружилась ли наша глина с водой? Возьмите глину, помните ее в руках. Какая она? (Мягкая, пластичная, влажная). Так что, подружилась глина с водой? Педагог: А теперь слепите, кто что хочет. Может слепить одну игрушку на двоих.</p>	<p>Из сухой глины нельзя лепить. Вода делает глину влажной, мягкой, пластичной. Из мокрой глины можно лепить фигурки.</p>
--	---	---

Занятие № 4. Чем различаются песок и глина		
<p>Научить детей находить различия между песком и глиной</p>	<p>Воспитатель предлагает детям наполнить стаканчики песком, глиной, рассмотреть и угадать их по звуку пересыпаемых веществ. Выясняют, что лучше всего сыпалось (песок), и проверяют, пересыпая вещества из стакана в стакан.</p> <p>Затем высыпают песок в большую емкость горкой и смотрят, что происходит (песок остается в виде горки с ровными краями). Таким же образом высыпают глину и определяют, одинаковые ли получились горки (горка из глины неровная). Выясняют, почему горки разные (частишки песка все одинаковые, глины – все разной формы, размера).</p> <p>Дети с помощью лупы рассматривают из чего состоит песок, как выглядят песчинки; как выглядят частички глины; сравнивают их (песчинки маленькие, полупрозрачные, круглые, не прилипают друг к другу; частички глины мелкие, очень тесно прижаты друг к другу).</p> <p>Дети просеивают песок и глину через сито и выясняют, одинаково ли хорошо проходят через него частички песка и глины и почему. Рассматривают песочные часы и уточняют, можно ли сделать глиняные часы (нет, частички глины плохо сыпятся, прилипают друг к другу).</p>	<p>Сухой песок хорошо сыплется, песчинки одинакового размера, не прилипают друг к другу.</p> <p>Глина не сыпется, частички глины прилипают друг к другу.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица 3

Результаты изучения сформированности познавательно-исследовательской
деятельности у старших дошкольников с ТНР
на итоговом этапе эмпирического исследования

№№ пп	Имя ребенка	Критерии и методики					Общий уровень
		Отношение к познавательно-исследовательской деятельности. Методика «Маленький исследователь» (автор – Л.Н. Прохорова)	Выделение и формулирование проблемы. Диагностическое задание «Сколько значений у предмета» (автор – Дж. Гилфорд)	Формулирование вопросов. Методика «Детские вопросы» (автор – К.М. Рамонова)	Способность описывать явления, процессы. Методика «Древо желаний» (автор – В.С. Юркевич)	Формулировка выводов и умозаключений. Методика «Сахар» (автор – В.С. Юркевич)	
1	Аня	В	В	В	С	В	Высокий
2	Артур	В	С	С	С	С	Средний
3	Глеб	В	С	В	В	В	Высокий
4	Денис	С	С	В	В	Н	Средний
5	Карен	В	С	В	С	С	Средний
6	Лиля	В	С	С	С	В	Средний
7	Маша	В	В	В	В	С	Высокий
8	Никита	С	В	С	С	С	Средний
9	Олег	В	В	Н	С	Н	Средний
10	Тимур	В	С	С	Н	С	Средний
		В – 8ч. С – 2ч. Н – 0	В – 4ч. С – 6ч. Н – 0	В – 5ч. С – 4ч. Н – 1ч.	В – 3ч. С – 6ч. Н – 1ч.	В – 3ч. С – 5ч. Н – 2ч.	В – 3ч. С – 7ч. Н – 0.

НОРМОКОНТРОЛЬ

ФИО Зорина Наталья Алексеевна
Кафедра ИПД
результаты проверки нормоконтроль проиден

Дата 28.11.17

Ответственный
нормоконтролер

Виктор
(подпись)

Викторина Д.В.
(ФИО)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

о результатах проверки ВКР системой «Антиплагиат».

На основании контракта с ЗАО «Анти-Плагат» № 3/5-17 от 09.03.2017 года
«Обеспечение доступа к информации системы автоматизированной проверки
текстов «Антиплагиат» проверена работа студента УрГПУ

ФИО Зорина НА
института/факультета ИПИД получены следующие результаты:
Оригинальный текст составляет 60,47%

Дата 28.11.17

Ответственный
подразделения

Т.В. Никулина
подпись

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства

ОТЗЫВ
руководителя выпускной квалификационной работы
«ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ»

студента Зориной Натальи Алексеевны, обучающейся по направлению подготовки
«44.03.01 – Педагогическое образование»
ОПОП «Дошкольное образование» заочной формы обучения

Студент в процессе написания выпускной квалификационной работы проявил готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности. В процессе выполнения исследования, студентом были проанализированы теоретические источники, нормативные документы и программно-методические материалы, что позволило сделать обоснованное обобщение материала по теме работы. Студент самостоятельно с применением целесообразно отобранного инструментария выполнил изучение познавательно-исследовательской деятельности детей с ОВЗ, на основании полученных данных разработали апробировал на практике комплекс занятий по формированию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с особыми возможностями здоровья (на примере детей с ТНР).

В процессе написания ВКР студент в полной мере проявил такие личностные качества как заинтересованность, самостоятельность, ответственность, добросовестность, аккуратность, в работе был профессионально и этически корректен и организован.

Необходимо подчеркнуть, что Зорина Н.А. умеет рационально планировать время и соблюдать порядок этапов исследовательской работы. Написание ВКР выполнялось строго по графику, автор систематично консультировался с руководителем, учитывал все замечания и рекомендации, показал высокий уровень работоспособности, прилежания.

Содержание ВКР хорошо систематизировано, в каждой главе присутствуют выводы, отражающие основные положения исследования. Автором самостоятельно и в полном объеме выполнена диагностическая работа, составлен и подробно описан план занятий по формированию познавательно-исследовательской деятельности дошкольников с особыми возможностями здоровья (на примере детей с ТНР) по тематическим блокам. В процессе работы над темой студент продемонстрировал умение пользоваться научной литературой профессиональной направленности, умение делать самостоятельные обоснованные и достоверные умозаключения, умение анализировать и обобщать научную литературу профессиональной направленности. Заключение ВКР соотнесено с задачами исследования и отражает основные итоги работы.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа студента выпускная квалификационная работа студента Зориной Натальи Алексеевны, соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника Института педагогики и психологии детства УрГПУ, и рекомендуется к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР
Должность
Кафедра
Уч. звание
Уч. степень

Бывшева Марина Валерьевна
доцент
педагогики и психологии детства
доцент кафедры педагогики и психологии детства
кандидат педагогических наук

Подпись 

Дата 20.11.17